Niveau(x) d'enseignement : 7
Centre d'intérêt : 630

Numéro EDUQ : 9370199

Barbeau, Denise.

Elaboration et standardisation d'un test d'attitudes : le QACSS, Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires / par Denise Barbeau. -- Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne, Centre des ressources didactiques et pédagogiques, 1991.
x, 159 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliogr. : p. 153-159.

ISBN 2-921331-00-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Collège de Bois-de-Boulogne. Centre des ressources didactiques et pédagogiques

Descripteur(s) : Test d'attitude • Elaboration de tests • Evaluation de tests • Motivation de l'étudiant • Succès scolaire • Echec scolaire • Psychologie de l'apprentissage • Validité • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires • Attribution causale • Fidélité

Cette recherche a consisté à élaborer et valider un questionnaire des attributions causales reliées à des situations scolaires chez les élèves du collégial en vue d'en connaître davantage sur les processus psycho-cognitifs de l'élève en situation d'apprentissage scolaire et d'aider à réduire les abandons et échecs au collégial. Elle constitue la première étape d'une étude portant sur le style attributionnel des cégépiens. Le questionnaire qui a été élaboré et expérimenté auprès de 317 collégiens du secteur régulier est basé sur la théorie des attributions de Weiner et sur l'étude expérimentale de l'ASQ (Attributionnal Style Questionnaire) de Peterson et al. Ce rapport présente et analyse les résultats obtenus lors de l'étude de validité et de fidélité et discute des principales questions surgies lors de cette analyse. Il affirme, en conclusion, que le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires) peut être considéré comme un outil fiable des attributions causales reliées aux situations scolaires. La traduction française du questionnaire de l'ASQ se trouve à l'annexe un et la version expérimentale du QACSS à l'annexe quatre.

Type de document :

Collège
de Bois-de-Boulogne

Élaboration et standardisation d'un test d'attitudes

le QACSS

(Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires)

par

Denise Barbeau

Mai 1991

CRDP

9370199

Cette recherche a bénéficié du soutien financier du Centre des ressources didactiques et pédagogiques du cégep de Bois-de-Boulogne pour la cueillette des données, l'analyse statistique, la reprographie du questionnaire expérimental et l'impression de la version finale du rapport de recherche.

AVANT-PROPOS

Croyant que la connaissance approfondie du style attributionnel des élèves inscrits au cégep pourrait être un pas de plus vers la connaissance des processus psycho-cognitifs de l'élève en situations d'apprentissage scolaire et également une piste d'intervention pour réduire les abandons et les échecs au collégial, nous avons élaboré et validé un questionnaire étudiant les attributions causales reliées à des situations scolaires, le QACSS.

La présente recherche correspond à la première étape d'**une étude** portant sur le style attributionnel des cégépiens. Nous basant sur la théorie des attributions de Weiner et sur l'étude expérimentale de l'ASQ (Attributionnal Style Questionnaire) de Peterson et al. (1982), nous avons élaboré et procédé à l'expérimentation du QACSS auprès de 317 élèves de niveau collégial, inscrits dans divers programmes collégiaux, au secteur régulier.

Nous présentons et analysons, dans ce rapport, les résultats obtenus lors de notre étude de validité et de fidélité et nous discutons des principales questions surgies lors de cette analyse. En conclusion, nous affirmons que le QACSS peut être considéré comme un outil fiable de la mesure des attributions causales reliées aux situations scolaires.

Le masculin est employé tout au long de ce rapport comme terme générique sans intention de discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, l'auteure tient à remercier ceux et celles qui ont, par leur collaboration, permis sa réalisation. Plus particulièrement, nous tenons à souligner les collaborations suivantes:

Le Centre des ressources didactiques et pédagogiques du cégep de Bois-de-Boulogne qui nous a soutenu financièrement pour la cueillette des données, l'analyse statistique, la reprographie du questionnaire expérimental et l'impression de la version finale du rapport de recherche.

De cette institution, nous désirons souligner les personnes suivantes:

Monsieur Eduardo Brito, coordonnateur du Centre des ressources didactiques et pédagogiques;

Monsieur Yvon Paré, professeur au département de psychologie;

Monsieur René Marleau, professeur au département de psychologie;

Monsieur François Berthiaume, professeur au département de psychologie;

Monsieur Lino Verdone, professeur au département de mathématiques;

Monsieur Claude Paquin, professeur au département de mathématiques;

Madame Sylvie Blain, secrétaire de direction aux services aux étudiants;

Madame Diane Campeau, documentaliste au Centre des ressources didactiques et pédagogiques;

Le cégep Montmorency qui nous a ouvert ses portes et nous a permis d'expérimenter auprès de ses étudiants.

De cette institution, nous désirons souligner les personnes suivantes:

Monsieur Pierre Harrisson, adjoint à la direction des services pédagogiques;

Monsieur Robert Howe, conseiller pédagogique;

Monsieur André Massicotte, adjoint à l'encadrement scolaire;

Monsieur François Cauchy, conseiller à la recherche;

Monsieur Angelo Montini, professeur au département de psychologie;

Monsieur André G. Turcotte, professeur au département de français au cégep Edouard-Montpetit;

Monsieur Michel Dorval de JTD inc. (Services d'aide à la recherche), pour sa remarquable disponibilité et la pertinence de ses conseils. La firme JTD inc. a procédé à la saisie et au traitement des données.

Monsieur Rolland Viau, professeur à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke;

Tous les professeurs qui nous ont permis d'expérimenter dans leur(s) classe(s) et tous les étudiants qui ont participé à la présente recherche.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS I

REMERCIEMENTS II

TABLE DES MATIÈRES IV

LISTE DES GRAPHIQUES IX

LISTE DES SCHÉMAS IX

LISTE DES TABLEAUX X

CHAPITRE UN
LA SITUATION DU PROBLÈME 1

1.1 LA RÉUSSITE ET LES ÉCHECS SCOLAIRES: UNE QUESTION D'ACTUALITÉ 1

1.2 LES ÉCHECS ET LES ABANDONS: UNE SITUATION ALARMANTE 2

1.3 LES ÉCHECS ET LES ABANDONS SCOLAIRES: LEURS CONSÉQUENCES 6

1.3.1 CONSÉQUENCES POUR L'ÉLÈVE 6

1.3.2 CONSÉQUENCES POUR LE SYSTÈME COLLÉGIAL 8

1.3.3 CONSÉQUENCES POUR LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE 8

1.4 LA RÉUSSITE SCOLAIRE: LES VARIABLES LIÉES À L'ÉLÈVE 9

1.5 LES ÉCHECS ET LES ATTRIBUTIONS CAUSALES 10

1.6 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: ÉLÉMENT DE DIAGNOSTIC ET DE PRÉVENTION DES ÉCHECS ET DES ABANDONS SCOLAIRES 11

CHAPITRE DEUX
L'APPRENTISSAGE ET LA THÉORIE ATTRIBUTIONNELLE 14

2.1 SITUATION DES ATTRIBUTIONS CAUSALES DANS LE PROCESSUS D' APPRENTISSAGE ET DANS LES COURANTS DE RECHERCHE 14

2.2 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: CONCEPTS, TAXONOMIE ET IMPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE 16

2.2.1 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES (MODÈLE DE WEINER): POSTULAT ET DÉFINITION 18

2.2.2 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: TAXONOMIE DE WEINER 19

2.2.2.1 Le lieu d'où origine la cause 19

2.2.2.2 La stabilité de la cause 20

2.2.2.3 Le contrôle de la cause 20

2.2.2.4 La globalité de la cause 22

2.2.2.5 L'intentionnalité 23

2.3 LES ATTENTES DE CHANGEMENT, LES ÉMOTIONS ET LA THÉORIE ATTRIBUTIONNELLE DE WEINER 23

2.3.1 LES ATTENTES DE CHANGEMENT 24

2.3.2 LA MOTIVATION, LES ÉMOTIONS ET LES ATTRIBUTIONS CAUSALES 26

2.3.3 SCHÉMATISATION ET ILLUSTRATION DE LA THÉORIE DE WEINER 28

2.4 RECHERCHES DANS LE DOMAINE ATTRIBUTIONNEL 33

2.4.1 RECHERCHES RELATIVES AUX PERCEPTIONS DES CAUSES DE SUCCÈS ET D'ÉCHEC DANS DES SITUATIONS D'ACCOMPLISSEMENT 33

2.4.2 RECHERCHES SUR LES ATTENTES DE CHANGEMENT ET LES ATTRIBUTIONS CAUSALES 39

2.4.3 RECHERCHES TRAITANT DE LA RELATION ATTRIBUTIONS-ÉMOTIONS 42

2.4.4 RECHERCHES SUR LE STYLE ATTRIBUTIONNEL 44

2.4.5 RECHERCHES QUÉBÉCOISES IMPLIQUANT LES ATTRIBUTIONS CAUSALES 45

2.4.5.1 Recherche de Blouin (1988) 46

2.4.5.2 Recherche de Simoneau, Sabourin et Wright (1989) 48

2.5 CRITIQUE DES RECHERCHES EFFECTUÉES DANS LE DOMAINE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES 49

2.6 OBJECTIFS DE CETTE ÉTUDE 52

CHAPITRE TROIS

CONTEXTE EXPÉRIMENTAL 53

3.1 LE QACSS (QUESTIONNAIRE SUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES EN SITUATION SCOLAIRE): UNE MESURE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES DES ÉLÈVES DE NIVEAU COLLÉGIAL 53

3.1.1 ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE 54

3.1.1.1 Préparation des items du QACSS 55

3.1.1.2 Évaluation des items par trois experts 56

3.1.1.3 Modification des items 56

3.1.1.4 Préexpérimentation du QACSS 57

3.1.2 DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE 57

3.2 MÉTHODOLOGIE 60
3.2.1 L'ÉCHANTILLON 60
3.2.1.1 Le cégep de Bois-de-Boulogne 61
3.2.1.2 Le cégep Montmorency 61
3.2.2 L'ADMINISTRATION DU TEST 62
3.2.2.1 Première passation du QACSS 62
3.2.2.2 Deuxième passation du test 62
3.2.2.3 Consignes aux expérimentateurs 63
3.2.2.4 Consignes aux sujets 63

CHAPITRE QUATRE
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS 65

4.1 DESCRIPTION DES SUJETS 65
4.1.1 DISTRIBUTION DES SUJETS SELON LEUR SEXE, LEUR ÂGE, LEUR ORIGINE ETHNIQUE 65
4.1.1.1 Le sexe des sujets 65
4.1.1.2 L' âge des sujets 66
4.1.1.3 Le groupe ethnique des sujets 67
4.1.2 DISTRIBUTION DES SUJETS SELON LEUR SESSION ACTUELLE AU CÉGEP ET LEUR PROGRAMME À L'ENTRÉE 67
4.1.3 DISTRIBUTION DES SUJETS SELON LEUR COTE DU SRAM ET LEUR MOYENNE PONDÉRÉE DU SECONDAIRE 68
4.1.4 DESCRIPTION SOMMAIRE DES SUJETS AU RETEST 69
4.2 ANALYSE DE VALIDITÉ DU QACSS 69
4.2.1 ANALYSE DE LA VALIDITÉ DE CONTENU DU QACSS 70
4.2.2 ANALYSE DE LA VALIDITÉ DE CONSTRUIT DU QACSS 71
4.2.2.1 La validité congruente 71
4.2.2.1.1 Comparaison entre l'asq et les 12ères situations du QACSS 72
4.2.2.1.2 Comparaison entre les 12 premières et les 12 dernières situations du QACSS 75
4.2.2.2 La validité factorielle 78
4.3 ANALYSE DE LA FIDÉLITÉ DU QACSS 82
4.3.1 CORRÉLATION TEST-RETEST 83
4.3.2 ÉQUIVALENCE DU QACSS AVEC L'ASQ DE PETERSON ET AL. (1982) 84
4.3.3 CONSISTANCE INTERNE DU QACSS 86
4.4 RÉSUMÉ DU CHAPITRE 88

CHAPITRE CINQ
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....89

5.1 ATTRIBUTIONS DIFFÉRENTES SELON LES TYPES ET LES CHAMPS DES SITUATIONS.....89

5.1.1 ATTRIBUTIONS LIÉES À LA PERFORMANCE.....89

5.1.2 ATTRIBUTIONS LIÉES AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES.....90

5.2 CORRÉLATION ENTRE LA PERFORMANCE SCOLAIRE ET LES RELATIONS INTERPERSONNELLES.....90

5.3 IMPACTS DES ATTRIBUTIONS NÉGATIVES LIÉES À LA PERFORMANCE.....91

5.4 LE QACSS MESURE DU STYLE ATTRIBUTIONNEL DES CÉGÉPIENS.....93

5.4.1 STYLE ATTRIBUTIONNEL LIÉ À LA PERFORMANCE.....94

5.4.2 STYLE ATTRIBUTIONNEL LIÉ AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES.....96

5.4.3 STYLE ATTRIBUTIONNEL AU NIVEAU COLLÉGIAL.....96

5.5 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES ÉTUDES DE VALIDITÉ ET DE FIDÉLITÉ DU QACSS.....97

CHAPITRE SIX
RÉSUMÉ ET CONCLUSION.....99

6.1 RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE.....99

6.1.1 RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE.....99

6.1.2 RAPPEL DE L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE.....100

6.1.3 RAPPEL DU CONTEXTE EXPÉRIMENTAL.....100

6.1.4 RAPPEL DES PRINCIPAUX RÉSULTATS.....101

6.2 SUGGESTIONS DE RECHERCHE.....101

6.2.1 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: POINT DE DÉPART DE L' AMÉLIORATION DE LA PERFORMANCE SCOLAIRE.....101

6.2.2 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: POINT DE DÉPART D'UNE AMÉLIORATION DES RELATIONS INTERPERSONNELLES.....102

6.2.3 QACSS: OUTIL DE DÉPISTAGE DE LA DÉPRESSION SCOLAIRE.....102

6.2.4 DIFFÉRENCES ENTRE LES STYLES ATTRIBUTIONNELS DES ÉLÈVES FORTS ET FAIBLES SCOLAIREMENT, DES ÉLÈVES FORTS ET FAIBLES AU NIVEAU DES RELATIONS INTERPERSONNELLES, DES ÉLÈVES DE DIFFÉRENTS PROGRAMMES SCOLAIRES.....103

6.3 CONCLUSION.....103

ANNEXES

ANNEXE UN: Traduction française de l'ASQ 105

ANNEXE DEUX: Lettre aux experts 112

ANNEXE TROIS: Questionnaire distribué aux sujets de la préexpérimentation 114

ANNEXE QUATRE: Version expérimentale du QACSS 115

ANNEXE CINQ: Notes aux personnes qui font passer le test 130

ANNEXE SIX: Consignes aux sujets 132

ANNEXE SEPT: Distribution des sujets selon diverses caractéristiques de l'échantillon 133

ANNEXE HUIT: Tableau comparatif des moyennes et écarts-types obtenus aux situations positives du QACSS 137

ANNEXE NEUF: Tableau comparatif des moyennes et écarts-types obtenus aux situations négatives du QACSS 138

ANNEXE DIX: Tableaux illustrant les intercorrélations des différentes dimensions et sous-dimensions du QACSS 139

ANNEXE ONZE: Tableau de coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) 152

RÉFÉRENCES 153

LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE UN: Pourcentage de diplômés en fonction de l'année d'admission et du secteur à l'entrée (échantillon: cohorte 78, 79, 80 et 81)....2

GRAPHIQUE DEUX: Évaluation du taux de réussite en première session de 1978 à 1986 (échantillon : cohorte 78, 80, 82, 84 et 86)....3

GRAPHIQUE TROIS: Cohorte 79 vs cohorte 85 : taux de diplômation dans le programme d'origine pour le secteur général....4

GRAPHIQUE QUATRE: Cohorte 79 vs cohorte 85 : taux de diplômation dans le programme d'origine pour le secteur professionnel....5

GRAPHIQUE CINQ: Comparaison entre les pourcentages d'échecs et d'abandons au cégep de Bois-de-Boulogne (1982 à 1989)....6

GRAPHIQUE SIX: Distribution en pourcentage des sujets de l'échantillon selon leur âge....66

GRAPHIQUE SEPT: Distribution des sujets de l'échantillon selon la cote du SRAM....68

GRAPHIQUE HUIT: Distribution des sujets de l'échantillon selon la moyenne pondérée du secondaire....69

LISTE DES SCHÉMAS

SCHÉMA UN: Apprentissage: interaction dynamique....14

SCHÉMA DEUX: Modèle de Kelley et Michela (1980) complété par Vallerand et Bouffard (1985) et Barbeau (1990)....16

SCHÉMA TROIS: Illustration des trois grands types d'attributions....17

SCHÉMA QUATRE: Cohorte 79 vs cohorte 85 : Illustration de la relation entre les émotions et les attitudes causales....27

SCHÉMA CINQ: Théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Bernard Weiner....30

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU UN: Représentation des dimensions causales de la taxonomie de Weiner 22

TABLEAU DEUX: Recherches sur les causes perçues de succès et d'échec 35

TABLEAU TROIS: Recherches empiriques sur les dimensions causales 38

TABLEAU QUATRE: Recherches traitant de la relation attribution-attente de changement 41

TABLEAU CINQ: Illustration des vingt-quatre événements hypothétiques de QACSS (1990) 59

TABLEAU SIX: Comparaison entre moyennes et écarts-types obtenus aux différents items de l'ASQ et du QACSS 73

TABLEAU SEPT: Moyennes et écarts-types obtenus aux différents items du QACSS 75

TABLEAU HUIT: Comparaison entre la mesure-critère (S1-S12) et le test de l'auteure (S13 - S24) du QACSS 76

TABLEAU NEUF: Intercorrélations des dimensions Interne, Stable et Globale des situations 13 à 24 du QACSS 79

TABLEAU DIX: Comparaison entre les corrélations test-retest du QACSS et de l'ASQ 83

TABLEAU ONZE: Coefficients de stabilité pour l'ensemble des situations 13 à 24 du QACSS 84

TABLEAU DOUZE: Coefficient d'équivalence entre les deux parties du QACSS 85

TABLEAU TREIZE: Comparaison entre les consistances internes et les intercorrélations des trois dimensions de l'ASQ et des 12 dernières situations du QACSS 86

TABLEAU QUATORZE: Coefficients de consistance interne des trois dimensions du QACSS pour tous les types et champs des situations 13 à 24 88

TABLEAU QUINZE: Comparaison entre les moyennes et les écarts-types obtenus lors de la première et de la deuxième passation du QACSS (situations 13 à 24) 95

CHAPITRE UN
LA SITUATION DU PROBLÈME

1.1 LA RÉUSSITE ET LES ÉCHECS SCOLAIRES: UNE QUESTION D'ACTUALITÉ

La réussite, les échecs et les abandons scolaires sont des préoccupations majeures dans le réseau collégial québécois (Conseil des Collèges, 1988). Plusieurs cégeps de la province[1] ont consacré des énergies importantes, tant humaines que financières, pour favoriser une plus grande réussite scolaire et diminuer les abandons des cégépiens. De nombreuses recherches (Beaulac et al., 1976; Falardeau et al, 1987; Fréchette, 1987; Lavoie, 1987; Rouleau,1985), pouvant être regroupées en sept grandes catégories: les centres d'aide et le tutorat par les pairs, les encadrements particuliers en mathématiques, les programmes d'accueil, l'organisation scolaire, l'évaluation de mi-session, le "mastery learning", les approches intégrées (Forget, 1989), furent entreprises par divers intervenants du milieu pour favoriser une plus grande réussite des étudiants. Le Conseil des Collèges faisait même de la réussite, des échecs et des abandons le thème de son rapport annuel de 1987-1988.

Le questionnement sur la réussite, les échecs et les abandons a provoqué une réflexion plus profonde sur une des raisons mêmes de l'enseignement au niveau cégep et a amené, tout naturellement, le réseau collégial à s'arrêter sur le problème fondamental de *l'aide à l'apprentissage*. Comment aider les élèves à mieux apprendre, comment aider les élèves à mieux réussir, comment aider les enseignants à mieux faire apprendre, qui est l'élève de niveau collégial en cette fin du 20e siècle, comment pense-t-il, comment apprend-il, comment se perçoit-il, comment se perçoit-il en relation avec la situation d'apprentissage. Ces

---

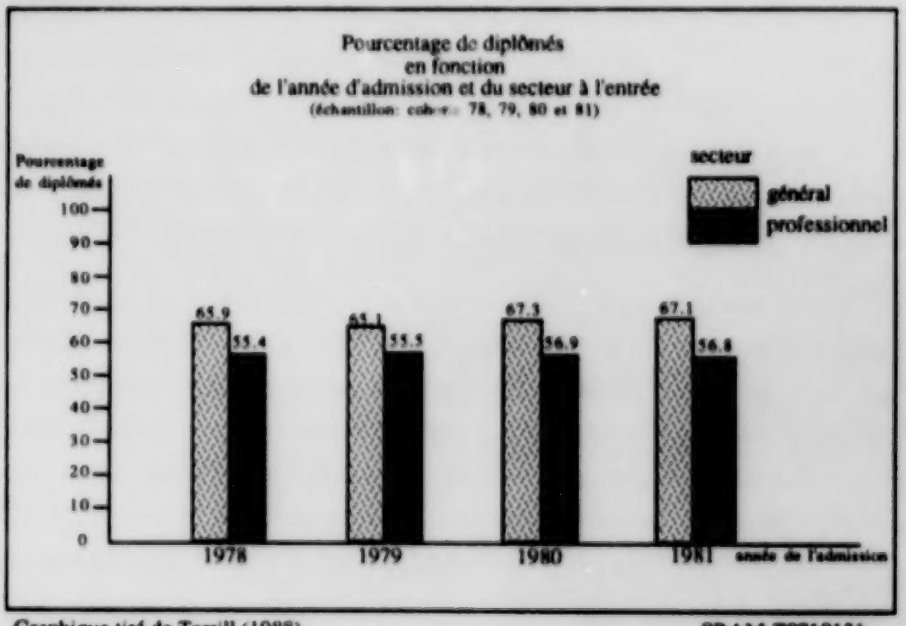
[1] À titre d'exemple, les cégeps de Ste-Foy, d'Ahuntsic, de Bois-de-Boulogne, de Limoilou et bien d'autres ont formé des comités locaux pour étudier les problèmes reliés à la réussite scolaire de leurs élèves et pour élaborer des plans d'action pour le support à l'apprentissage et à la réussite scolaire.

questions sont si fondamentales qu'elles ont réuni, en mars 1989, près de deux cents participants à un colloque intercollégial sur ce thème précis de l'aide à l'apprentissage. C'est dans cette optique de l'aide à l'apprentissage que nous entreprenons la présente recherche.

1.2 LES ÉCHECS ET LES ABANDONS: UNE SITUATION ALARMANTE

Le taux de réussite des études collégiales est établi, présentement pour l'ensemble des cégeps, à environ 60%. Terrill (1988) confirme, en se basant sur les statisques obtenues à partir des cégeps couverts par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), qu' effectivement de 35% à 40% des nouveaux inscrits au collégial abandonnent leurs études avant de les avoir terminées. Le secteur professionnel génère environ 10% de plus de "décrocheurs" que le secteur général. Le graphique suivant illustre ces données statistiques.

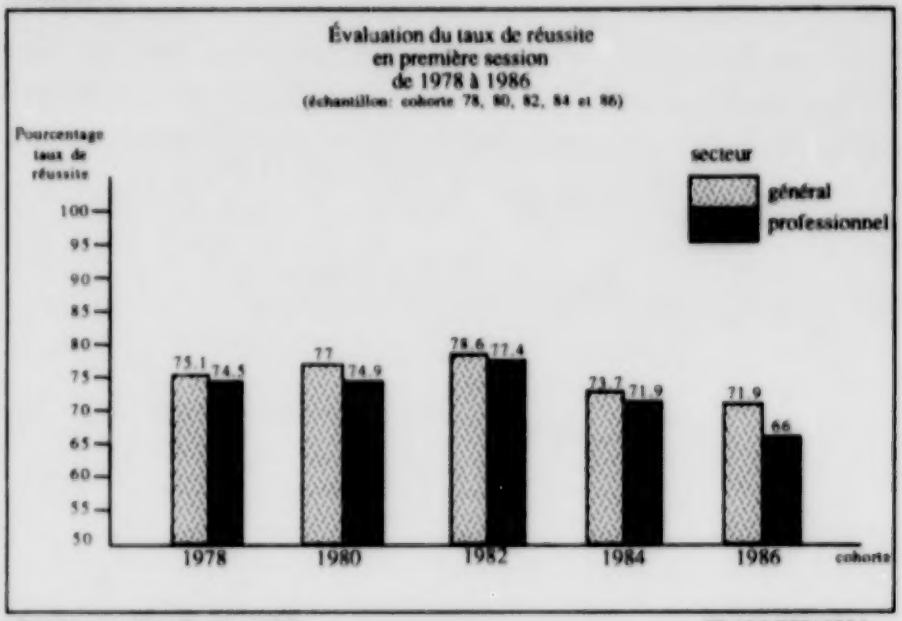
Graphique 1



Graphique tiré de Terrill (1988) SRAM-T8710131

En comparant les cohortes 1978 à 1986 au graphique 2 de la page suivante, nous constatons que le taux de réussite en première session atteint son plus haut niveau en 1982 pour ensuite diminuer très rapidement pour les cohortes suivantes. Terrill (1988) fait remarquer dans son étude (page 6) que si on réunit "les statistiques des deux secteurs, on obtient par exemple un écart de l'ordre de 7% entre le taux de réussite des cohortes 1980 et 1986, ce qui est beaucoup. On peut dès lors imaginer l'impact que ceci peut avoir sur l'éventuel pourcentage de diplômés parmi les étudiants de cette dernière cohorte."

Graphique 2



Graphique tiré de Terrill (1988) SRAM-T8710236

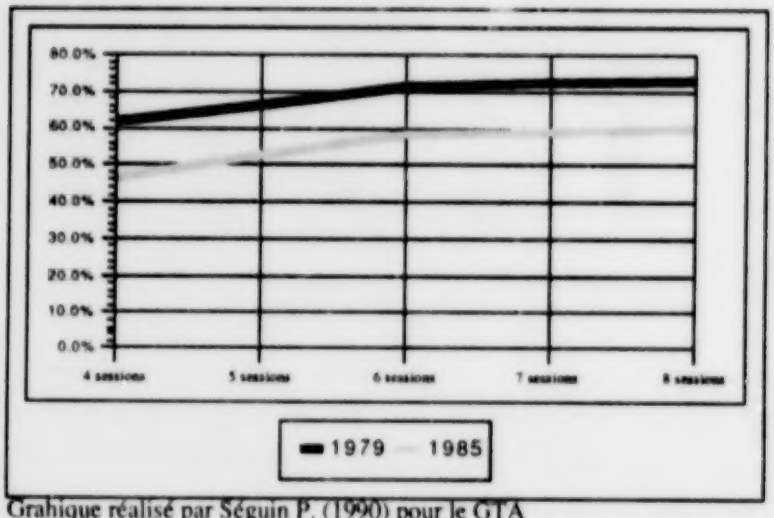
Un étudiant en difficulté d'apprentissage et/ou en situation d'abandon, c'est un étudiant qui risque de "rester fort longtemps" dans le réseau collégial. Rappelons que le temps prévu, par le Ministère de l'Éducation, pour la durée des études collégiales est de quatre sessions pour le secteur général et de six sessions, en général, pour le secteur

professionnel. Selon le Conseil des Collèges (1988), la durée des études avant l'obtention du DEC (diplôme d'études collégiales) pour les étudiants inscrits dans le secteur général (cohorte de 1980) se situe entre 5,1 sessions et 6,2 sessions selon que sa première inscription s'est faite dans le secteur général ou professionnel et, dans le secteur professionnel, entre 8,6 sessions et 8,9 sessions selon que sa première inscription s'est faite dans le secteur professionnel ou dans le secteur général.

Les statistiques du cégep de Bois-de-Boulogne, tout en n'étant que le reflet de résultats locaux vont dans le même sens. Aux graphiques 3 et 4 des pages 4 et 5, on observe une différence d'environ 15% dans le taux de diplômation des étudiants du secteur général après quatre sessions ou plus dans le programme d'origine entre les cohortes de 1979 et 1985; différence qui nous semble suffisamment alarmante. Cependant, si nous regardons le taux de diplômation des étudiants du secteur professionnel dans le programme d'origine, nous constatons qu'il reste à peu près stable.

Graphique 3

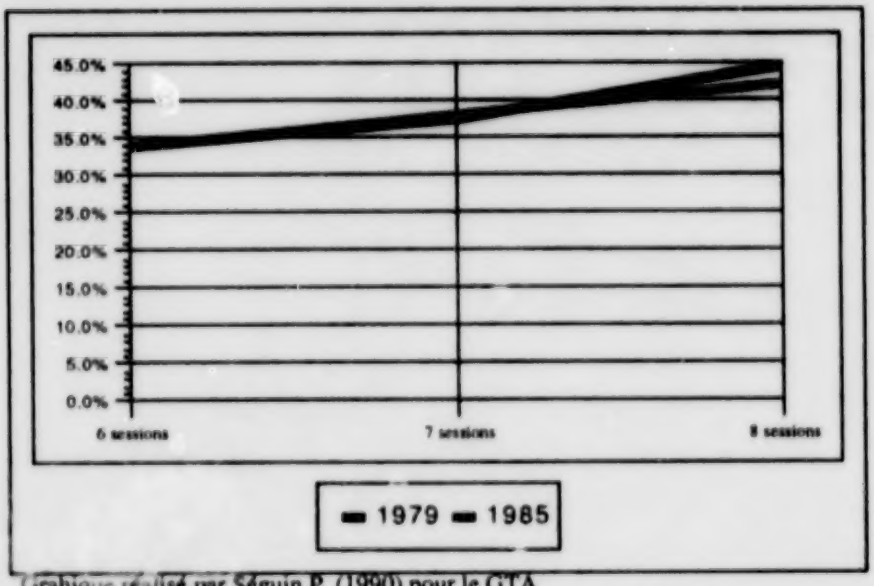
Cohorte 79 vs cohorte 85: taux de diplômation
dans le programme d'origine pour le secteur général



Graphique réalisé par Séguin P. (1990) pour le GTA
Statistiques cumulées par les services de l'enseignement régulier et de l'informatique du cégep de Bois-de-Boulogne

Graphique 4

Cohorte 79 vs cohorte 85: taux de diplômation
dans le programme d'origine pour le secteur professionnel

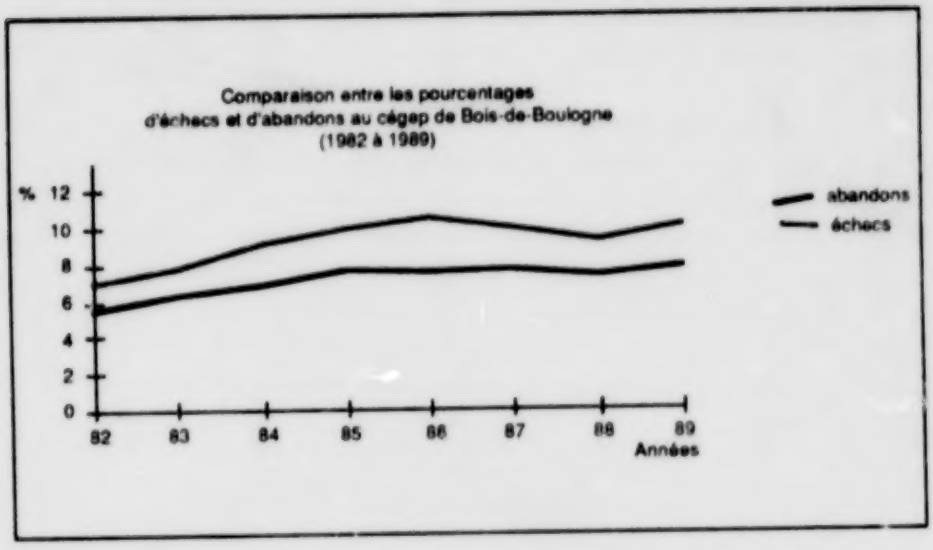


Graphique réalisé par Séguin P. (1990) pour le GTA
Statistiques cumulées par les services de l'enseignement régulier et de l'informatique du cégep de Bois-de-Boulogne

Le graphique 5, quant à lui, compare les poucentages d'échecs et d'abandons, au cégep de Bois-de-Boulogne, pour l'ensemble des programmes. On constate dans ce tableau, de la page 6, que le taux d'échecs passe de 6,9% en 1982 à 10% en 1989. Le taux d'abandons passe, lui, de 5,4% en 1982 à 7,7% en 1989. La croisance du taux des échecs est plus rapide que celle des abandons, mais ces derniers sont également en hausse progressive.

Le nombre d'étudiants qui échouent, abandonnent et qui n'obtiennent pas leur diplôme devient donc de plus en plus important au niveau collégial (Commission des affaires pédagogiques, 1985). Les colloques de l'Association de pédagogie collégiale (1984, 1985) ainsi que de nombreuses recherches dans le réseau collégial québécois confirment ce fait (Lavoie, 1987; Rouleau, 1985; Conseil des collèges, 1988).

Graphique 5



1.3 LES ÉCHECS ET LES ABANDONS SCOLAIRES: LEURS CONSÉQUENCES

Les échecs et les abandons scolaires sont extrêmement coûteux, premièrement, pour l'élève lui-même deuxièmement, pour le système collégial et troisièmement, pour la société québécoise.

1.3.1 CONSÉQUENCES POUR L'ÉLÈVE

Peu de recherches traitent systématiquement des implications de l'échec et de l'abandon scolaire sur les élèves malgré leurs conséquences importantes tant positives que négatives .

Un des objectifs des études collégiales est de permettre la confirmation ou l'infirmation du choix vocationnel de l'élève. Un échec ou un abandon peut devenir un

événement positif (Vigeault & St-Louis, 1987) s'il permet à l'élève de faire des choix plus conformes à ses goûts et à ses aptitudes et non plus des choix pour faire plaisir à ses parents ou sous l'influence de ses amis. Cette nouvelle situation va réduire le stress et la pression nés d'une orientation et de choix de cours inadéquats. L'abandon peut aussi être une décision faite consciemment par l'élève. En effet, ce dernier peut décider que les connaissances et les habiletés acquises au cégep sont suffisantes et se sentir apte à quitter le collège. Son choix est alors conscient et positif.

Échouer et/ou abandonner peut, également, avoir d'autres conséquences. L'échec ou l'abandon de cours de concentration ou de cours préalables ou même de cours faisant partie d'une séquence bien définie peut perturber sérieusement le plan d'étude d'un élève et des conséquences psychologiques, sociales et financières importantes sont alors envisageables. Le Conseil des Collèges (1988) fait même remarquer, dans son Rapport annuel (p.44), que "l'abandon d'un cours peut avoir des conséquences sur un ou des camarades de cours". Effectivement, les élèves au niveau collégial travaillent souvent en équipe et produisent des travaux d'équipe; si un équipier abandonne un cours (ce qui se produit habituellement après cinq à six semaines de cours), l'autre peut se voir obligé de terminer un travail seul avec toutes les conséquences qu'une telle situation entraîne, conséquences non négligeables au niveau collégial.

Les échecs et les abandons peuvent avoir des conséquences graves pour l'élève. D'une part, une baisse de l'estime de soi (Blouin, 1985), une détresse mentale ou des traumatismes qui vont à leur tour influencer les autres activités de l'élève (Vigeault & St-Louis, 1987). Ce dernier peut se sentir dévalorisé et développer un sentiment d'insécurité envers les études. D'autre part, les échecs peuvent affecter sérieusement la motivation envers les études et entraîner d'autres échecs et même l'abandon de cours (Conseil des collèges, 1988) ce qui aura pour conséquence d'allonger son séjour au niveau collégial.

Bref, des difficultés personnelles et financières, l'impossibilité de pouvoir poursuivre des études universitaires dans les facultés de leur choix, l'impossibilité de trouver un emploi dans les domaines qu'ils désirent peuvent facilement découler des échecs et/ou des abandons.

1.3.2 CONSÉQUENCES POUR LE SYSTÈME COLLÉGIAL

Le nombre élevé d'abandons affecte la crédibilité du système collégial québécois. En effet, ce phénomène peut être l'indice d'une mauvaise adaptation du système scolaire et de son incapacité à retenir les élèves et à les préparer adéquatement à la poursuite de leurs études ou à une vie professionnelle souhaitée (Bigras et al, 1985). L'ampleur du phénomène affecte également les enseignants en faisant naître, chez eux, des sentiments de culpabilité et d'impuissance, sentiments largement partagés par le personnel professionnel non-enseignant (PNE). Si les professeurs et les PNE vivent de tels sentiments et perçoivent leur travail comme inefficace, des conséquences négatives peuvent en résulter pouvant même provoquer une baisse de motivation chez l'élève (Conseil des collèges, 1988).

1.3.3 CONSÉQUENCES POUR LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Les échecs et les abandons sont également coûteux pour la société québécoise. Au secteur général, par exemple, la durée prévue des études collégiales est de deux ans, imaginons les coûts occasionnés par le nombre de plus en plus croissant, comme l'illustre le graphique 3 de la page 4, d'élèves qui prennent de une à quatre session *de plus* pour terminer leur cégep. Si ce nombre continue d'augmenter au même rythme, quel sera le coût financier que la société québécoise aura à dépenser, sans parler de toute l'énergie humaine impliquée. De plus, notre société risque de perdre des valeurs humaines importantes si elle ne trouve pas des réponses claires à ce sérieux problème.

Comme nous venons de le voir, de plus en plus d'élèves sont confrontés à des abandons et/ou des échecs scolaires et cela n'est pas sans conséquences pour l'élève lui-

même, le système collégial et même la société québécoise, mais un nombre important d'élèves continuent à bien performer et à réussir d'une façon plus que satisfaisante leurs études collégiales. Qu'est-ce qui fait la différence entre ces deux groupes d'élèves? Les variables liées à l'élève nous apparaissent des pistes intéressantes à considérer pour répondre à cette question.

1.4 LA RÉUSSITE SCOLAIRE: LES VARIABLES LIÉES À L'ÉLÈVE

La très grande majorité des recherches effectuées sur les échecs et les abandons scolaires tournent principalement autour de deux grands axes majeurs: l'identification des causes de ces phénomènes et la recherche de solutions possibles. Selon Lavoie (1987), les facteurs reliés à l'axe premier pourraient se regrouper autour de quatre grands thèmes: les variables plus directement liées à l'élève et à son milieu, celles liées à l'élève seulement, d'autres liées au milieu collégial lui-même et, finalement, l'interaction entre l'intégration de l'élève au plan scolaire et au plan social. Des auteurs (Roueche et Snow, 1977; Morrissette et Gingras, 1989) affirment que si nous désirons parvenir à provoquer des changements durables sur le plan cognitif, il faut absolument tenir compte de l'aspect affectif de l'élève. Donc de variables liées à l'élève lui-même.

Quelles sont ces variables liées à l'élève? Lavoie (1987), dans son document d'analyse des échecs et des abandons au collégial, en fait une recension intéressante que nous énumérons ici: les lacunes dans les préalables scolaires essentiels à la réussite au collégial, l'absence ou la déficience des méthodes de travail, la faiblesse de la pensée hypothético-déductive chez les élèves, le manque d'effort fourni par ceux-ci, l'insuffisance du temps consacré aux études, les problèmes d'apprentissage, les aspirations au plan éducationnel, la perception de l'élève à l'égard des études et la motivation.

De nombreuses études américaines et québécoises (Lavoie, 1987; Gates et Creamer, 1984; Heller, 1982; Radcliffe et Novak, 1985; Marinaccio, 1985; Rouleau, 1985; Turcotte et al., 1985; Blouin, 1985), associent les problèmes de motivation des élèves et leurs aspirations à la persévérance scolaire. Plusieurs auteurs affirment que les aspirations scolaires des élèves sont un des plus importants indices de leur persévérance scolaire.

D'autres études, celles de Weiner (1979, 1984) par exemple, associent les attributions causales à la motivation. Blouin (1985), quant à lui, lie l'échec en mathématiques à un taux d'anxiété plus élevé, des attitudes d'étude inadéquates et à des *perceptions irréalistes* des facteurs de réussite (attributions causales inadéquates) face aux mathématiques. Blouin confirme donc, par ses études (1985, 1988), ce lien des attributions causales à la motivation. Nous croyons que cette association des attributions causales à la motivation est une piste intéressante pour la compréhension de la réussite et de l'échec scolaire et nous désirons, dans ce travail, nous y arrêter plus profondément.

1.5 LES ÉCHECS ET LES ATTRIBUTIONS CAUSALES

Blouin (1985), à notre connaissance, a été le premier dans le réseau collégial québécois, à s'intéresser à cet aspect précis de l'attribution causale comme variable pouvant jouer un rôle dans l'échec et l'abandon scolaire. Il est admis que l'être humain cherche à expliquer les situations qu'il vit, il *attribue* des causes aux événements auxquels il est confronté et diverses émotions résultent de ces attributions causales. L'étudiant ne fait pas exception à la règle. Lui aussi, il attribue des explications causales aux événements auxquels il est confronté et, selon le type d'attributions qu'il fait, il ressent diverses émotions qui viennent affecter soit positivement, soit négativement ses attitudes. Par exemple, si un élève attribue un échec scolaire à un manque d'effort, cette attribution causale pourra provoquer,

chez lui, de la culpabilité; ce sentiment de culpabilité pourra, à son tour, affecter positivement ses attitudes. En effet, comme l'élève se sent coupable de ne pas avoir travaillé, il pourra décider de travailler plus fort afin de mieux réussir et d'être satisfait de lui. Les conduites scolaires de l'étudiant sont donc influencées par ses attributions causales (Blouin, 1985; Weiner, 1980a, 1984, 1985).

Le sentiment de contrôle personnel (ce contrôle comme nous le verrons plus loin est lié à une dimension des attributions causales) est particulièrement important chez les élèves en difficulté d'apprentissage (Désy, 1987). Effectivement, si un élève croit qu'il n'a aucun contrôle sur ce qu'il vit, quel pouvoir a-t-il sur sa réussite? Si un élève, par exemple, croit qu'il a peu de talent pour les sciences, pourquoi se forcerait-il pour réussir ses cours de sciences? Les attributions causales semblent donc jouer un rôle important dans la performance scolaire. Ce rôle des attributions causales est-il le même chez les élèves qui réussissent très bien au cégep et chez ceux qui échouent ou sont plus faibles? Après une première session au cégep, les attributions causales d'un élève sont-elles affectées par un changement significatif dans son classement scolaire? La présente étude tentera de répondre à ces deux dernières questions.

1.6 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: ÉLÉMENT DE DIAGNOSTIC ET DE PRÉVENTION DES ÉCHECS ET DES ABANDONS SCOLAIRES

Il serait intéressant de connaître les types d'attributions causales que les élèves font relativement à leur réussite et à leur échec scolaire. Cela serait, croyons-nous, une façon intéressante de prévenir l'échec et les abandons scolaires au niveau cégep. Connaître et comprendre mieux ce qui se passe dans la tête des élèves forts et faibles offriraient sûrement des éléments pertinents d'information pour mieux cerner le problème des échecs scolaires, mais plus encore, cette connaissance donnerait peut-être des outils utiles d'intervention

auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Les aspects cognitifs et affectifs jouent sûrement un rôle fondamental dans la réussite ou l'échec scolaires et la connaissance des attributions des élèves forts et faibles nous semble une piste intéressante pour pouvoir intervenir dans ces champs complexes.

Une erreur d'attribution entraîne presque toujours une réaction émotionnelle négative et souvent durable qui peut provoquer des comportements inadéquats face à une situation (Abramson et al.,1978). Ainsi face à un échec scolaire, il semblerait important que l'élève identifie le plus rapidement possible la cause véritable de son échec sinon les conséquences pourraient être néfastes pour lui et risqueraient d'entraîner une chaîne d'émotions et de comportements plus ou moins souhaitables.

Cette connaissance pourrait nous amener à mieux comprendre un aspect, et non le moindre, de la réussite et de l'échec scolaire. Nous pourrions développer, à partir des attributions causales des élèves qui réussissent très bien, des outils d'intervention pour aider les élèves en difficulté ou ceux qui échouent. Ces outils d'intervention pourraient se présenter sous deux formes, soit sous forme de rencontres de groupes ou individuelles et pourraient avoir comme objectifs de favoriser chez l'élève: 1° la prise de conscience de son style attributionnel, c'est-à-dire de *sa manière relativement stable* d'attribuer ses réussites ou ses échecs, 2° la connaissance des impacts de son style attributionnel sur ses comportements d'étude et d'apprentissage scolaire et 3° la découverte des attitudes mentales et comportementales pouvant l'aider à améliorer sa performance scolaire. Ces outils pourraient également se présenter sous forme de support pratique au professeur en situation de classe. Par exemple, un professeur pourrait, lors de la remise d'un examen ou d'un travail, 1° identifier avec son groupe-classe les causes possibles d'échec ou de réussite à cet examen ou travail puis, 2° faire, avec son groupe, l'analyse-critique de ces causes et 3° trouver, toujours avec son groupe-classe, des moyens concrets de contrer ou de renforcer ces causes. Le

professeur pourrait ainsi resituer la réussite ou l'échec dans une perspective *réaliste* et amorcer, chez l'élève, un processus de réflexion sur lui-même et sur l'impact de ses émotions et de ses perceptions sur ses attitudes de travail et d'étude. Si la connaissance est la première étape du processus de changement, cette façon de procéder pourrait, selon nous, offrir à l'élève un outil de changement intéressant et à la portée de tous. Cette forme d'intervention, si elle se faisait le plus tôt possible, auprès des élèves à risque, permettrait peut-être de prévenir l'abandon scolaire et, par conséquent, favoriserait la réussite d'un plus grand nombre.

Pour mieux saisir le rôle des attributions causales dans le processus global de l'apprentissage et leurs effets sur le comportement scolaire de l'élève nous essaierons, dans le prochain chapitre, d'identifier, de définir et de situer les divers concepts et éléments de la théorie attributionnelle jouant un rôle important sur le comportement de l'élève et principalement sur son comportement scolaire. Cette présentation des concepts et des éléments de la théorie attributionnelle nous permettra de circonscrire le cadre théorique à partir duquel est élaboré l'instrument validé dans cette étude.

CHAPITRE DEUX

L'APPRENTISSAGE ET LA THÉORIE ATTRIBUTIONNELLE

2.1 SITUATION DES ATTRIBUTIONS CAUSALES DANS LE PROCESSUS D' APPRENTISSAGE ET DANS LES COURANTS DE RECHERCHE

Comme nous l'avons vu, plusieurs facteurs entrent en jeu dans la réussite ou non des élèves. L'apprentissage scolaire est le résultat d'une interaction dynamique entre l'élève, l'enseignant, la matière étudiée et les méthodes d'enseignement. Les attributions causales des élèves, l'élément central de notre étude, est un facteur qui relève directement de l'élève. Le schéma suivant essaie de représenter les divers éléments en cause dans le processus de l'apprentissage scolaire et situe les attributions causales dans celui-ci. Nous lions, dans ce schéma, la motivation et les attributions causales. D'autres éléments jouent un rôle essentiel dans la motivation comme par exemple, les attentes d'une personne, l'engagement et la persistance. Nous nous restreindrons, dans cette recherche, à l'étude des attributions causales et au rôle qu'elles jouent dans la motivation.

Schéma 1

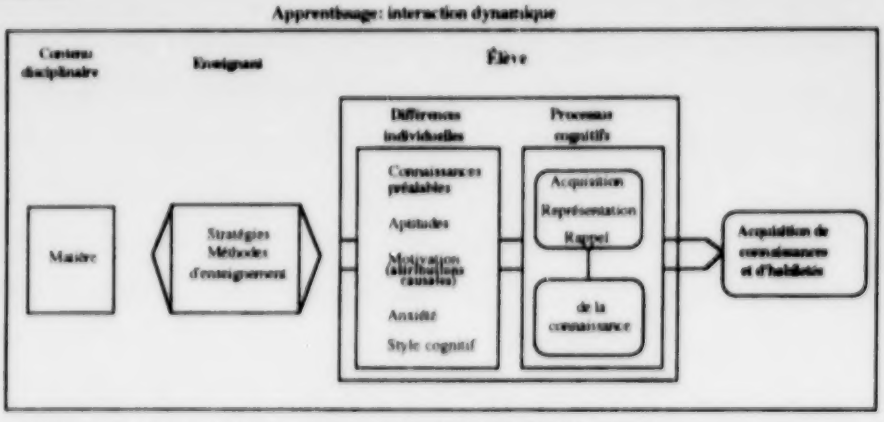


Schéma inspiré de celui de Viau R. (1989) intitulé ENSEIGNEMENT COGNITIF

Une myriade d'auteurs ont étudié la motivation et ceci à partir de diverses approches. Nous nous limiterons dans la présente étude à l'approche socio-cognitive, approche qui nous semble plus pertinente à la compréhension de la motivation "scolaire".

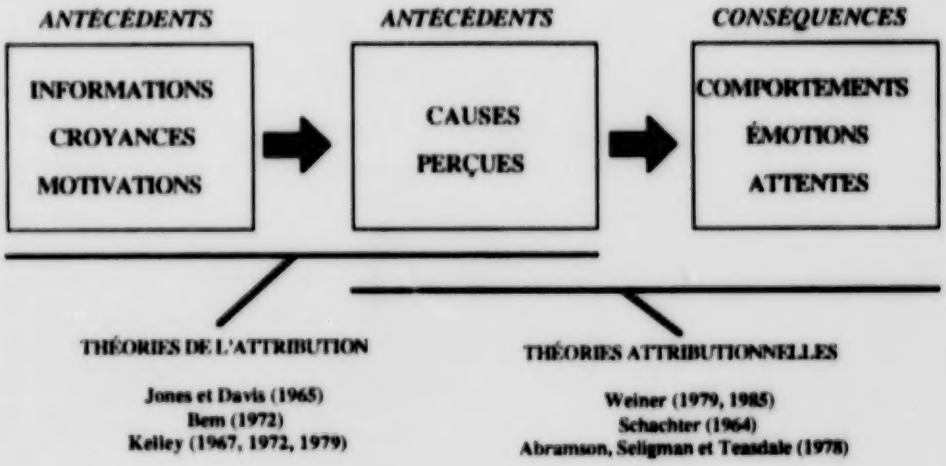
Dans l'approche socio-cognitive, la motivation pourrait se définir comme un état dynamique ("flow") qui prend son origine dans les perceptions qu'a un individu de lui-même et de son environnement, et qui a pour fonction de l'inciter à s'engager dans une action et à persister dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Ames et Ames, 1989; Viau, 1990).

De cette définition, trois aspects de la motivation ressortent: les perceptions de l'individu, l'engagement et la persistance dans une action. Les attributions causales relèvent du premier aspect. Dans ce travail, nous limiterons essentiellement à un seul aspect de cette définition soit les attributions causales.

Durant les deux dernières décennies, plusieurs recherches furent entreprises dans le domaine des attributions. Kelley et Michela (1980) proposent de regrouper ces travaux en deux grands courants théoriques: "les théories de l'attribution" qui s'intéressent d'une façon particulière à la nature des processus conduisant à la formation des attributions, c'est-à-dire les théories qui s'intéressent à l'effet des motivations, des croyances ou des informations sur les causes perçues (les attributions) et "les théories attributionnelles" qui s'intéressent tout particulièrement aux conséquences des attributions (les causes perçues) sur les comportements, les sentiments et les attentes des personnes. Le schéma suivant illustre ce regroupement. Vallerand et Bouffard (1985) situent dans le modèle de Kelley et Michela (1980) les principaux chercheurs ayant oeuvré ou oeuvrant encore dans le domaine des attributions. Nous nous permettons d'ajouter à ce schéma quelques dates qui nous

apparaissent importantes. La théorie attributionnelle de Weiner sera à la base de la présente recherche.

Schéma 2



Modèle de Kelley et Michela (1980) complété par Vallerand et Bouffard (1985) et Barbeau (1990)

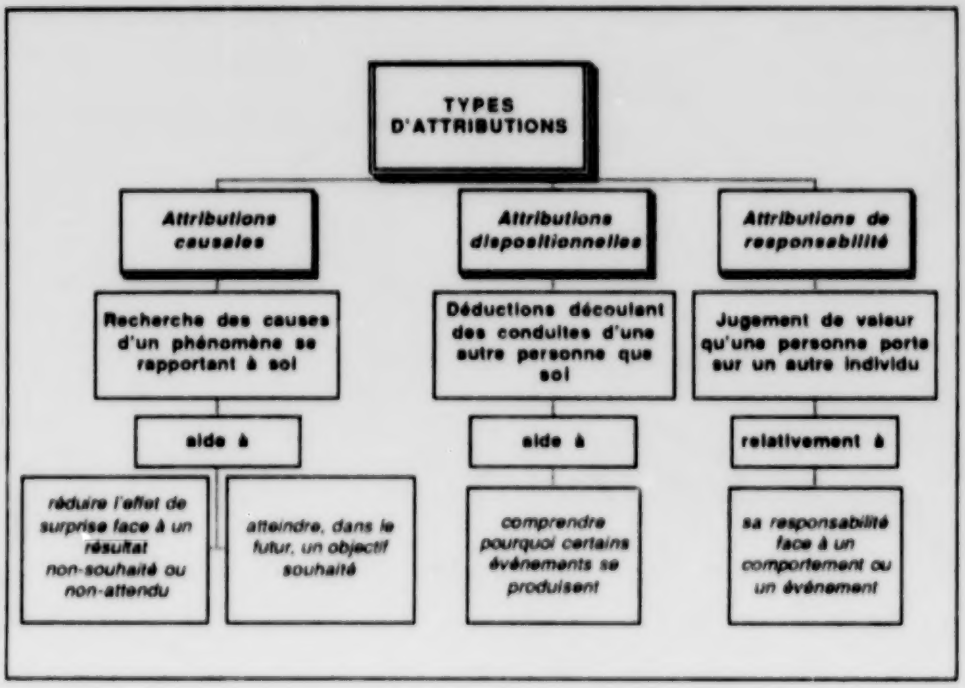
2.2 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: CONCEPTS, TAXONOMIE ET IMPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Vallerand et Bouffard (1985) distinguent trois grands types d'attributions. Premièrement, les attributions causales qui s'intéressent tout particulièrement aux causes d'un phénomène. Deuxièmement, les attributions dispositionnelles, dans lesquelles on essaie de faire des déductions à partir des conduites d'une personne afin de comprendre pourquoi certains événements se produisent; par exemple, si une personne commence à crier dans le métro, on sera porté à analyser ce qui a précédé le cri pour vérifier si la personne n'a pas une "disposition" à l'hystérie. Troisièmement, l'attribution de responsabilité correspond au jugement de valeur qu'une personne porte sur un autre individu concernant sa responsabilité

face à un comportement ou un événement (Vallerand et Bouffard, 1985). Dans ce travail, nous nous intéresserons aux attributions causales et tout particulièrement à la théorie attributionnelle de la motivation de Bernard Weiner. Le schéma 3 illustre ces trois grands types d'attributions.

Schéma 3

Illustration des trois grands types d'attributions



Weiner (1984, 1985a) propose une théorie de la motivation et des émotions dans laquelle les attributions jouent un rôle déterminant. À partir de plusieurs recherches importantes dans les milieux d'éducation, dont nous parlerons plus loin, Weiner (1985a) affirme que dans les contextes liés au rendement (impliquant le rendement scolaire), on retrouve quelques perceptions causales dominantes et que les causes perçues du succès et de

l'échec ont trois dimensions communes: le lieu(locus) d'où origine la cause, la stabilité et la contrôlabilité de la cause. Deux autres dimensions, l'intentionnalité et la globalité de la cause, pourraient selon lui, lorsque d'autres recherches le permettront, être ajoutées aux trois dimensions déjà identifiées. Toujours selon Weiner (1984, 1985a), la stabilité des causes perçues influence les changements dans les attentes de succès d'une personne et l'ensemble des dimensions causales affectent une variété d'expériences émotionnelles telles que la colère, la gratitude, la culpabilité, le désespoir, la pitié, la fierté et la honte. Ces émotions vont à leur tour influencer le comportement. La théorie de Weiner établit donc un rapport entre la structure de la pensée et la dynamique des émotions et du comportement. La motivation, elle, nous apparaît être pour Weiner (1984, 1985a) à la base du processus global qui pousse l'individu, à partir d'un événement, à vivre toutes ces démarches liées à la recherche du pourquoi des événements vécus.

2.2.1 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES (MODÈLE DE WEINER): POSTULAT ET DÉFINITION

Dans un premier temps, essayons d'identifier le postulat à la base de la théorie de l'attribution causale et de définir ce qu'est une attribution. Le postulat à la base de la théorie de l'attribution causale pourrait s'énoncer de la façon suivante (Weiner, 1984): les personnes, pour satisfaire leur besoin de compréhension, cherchent à savoir pourquoi un événement s'est produit. Une attribution causale répond donc à un "pourquoi". Cette recherche de la cause se produit davantage lorsqu'une personne se trouve face à un résultat non-attendu ou quand un désir n'a pas été satisfait (par exemple: l'échec à un examen ou le fait de ne pas avoir été invité à une sortie). La recherche et l'explication de la cause d'un phénomène ont des fonctions particulières, elles permettent de réduire l'effet de surprise face à un résultat non-souhaité ou non-attendu et elles permettent d'aider à atteindre, dans le futur, un objectif souhaité (par exemple, si je sais pourquoi j'ai échoué un examen, je pourrai peut-être réussir

le prochain si la cause est sujette à changement ou je me préparerai mieux à un échec si la cause est hors de mon contrôle). Si une personne connaît et comprend la cause de son comportement ou de celui des autres, elle a plus de pouvoir sur ce comportement (Vallerand et Bouffard, 1985; Weiner,1980,1984). En effet, la perception qu'une personne a de son comportement, même si cette perception ne correspond pas à certains moments à la réalité, a une influence importante sur ses choix, ses intérêts et ses comportements futurs (Weiner, 1979). Donc, les interactions d'un individu avec son milieu ne sont pas influencées uniquement par "l'aspect objectif de la situation" mais aussi par la perception subjective qu'il en a (Vallerand et Bouffard, 1985). Les attributions ont une fonction précise: elles permettent aux individus de comprendre et d'organiser certains comportements et situations. La théorie des attributions causales fait partie de l'école cognitivo-sociale.

2.2.2 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: TAXONOMIE DE WEINER

Weiner (1979, 1980, 1984, 1985a) a identifié trois grandes catégories de causes: le lieu (locus) d'où origine une cause, la stabilité de la cause et le contrôle qu'une personne a sur une cause.

2.2.2.1 LE LIEU D'OÙ ORIGINE LA CAUSE

Cette dimension différencie les causes propres à la personne, les causes **internes** à la personne comme l'intelligence, la beauté physique, la personnalité, etc. et les causes extérieures, **externes** à la personne comme la difficulté objective d'une tâche, la popularité d'un compagnon de classe, etc. . Dans le domaine de la performance scolaire, il y a des causes qui sont internes à l'élève telles que ses aptitudes, l'effort qu'il fournit pour réaliser une tâche, etc. et des causes externes à l'élève telles que la difficulté d'une tâche, l'aide ou l'absence d'aide des autres, la chance, etc. . Cette dimension causale (interne/externe) peut avoir une influence sur un résultat scolaire. Par exemple, si un élève, en recevant une bonne

note pour son examen de philosophie, se dit que sa note est due au fait que l'examen était facile, il fait alors une attribution externe, il attribue sa note à un phénomène extérieur à lui. Si au contraire, l'étudiant se dit qu'il a obtenu une bonne note parce qu'il a travaillé fort et qu'il a bien compris la matière, il fait alors une attribution interne. Son résultat est dû à lui.

2.2.2.2 LA STABILITÉ DE LA CAUSE

Cette dimension de stabilité différencie les causes sur la base de leur stabilité temporelle. La stabilité temporelle se rapporte aux causes qui peuvent être modifiables ou non dans le temps, par exemple les aptitudes intellectuelles ne fluctuent pas d'un jour à l'autre, les aptitudes peuvent être affectées par des éléments mais demeurent fondamentalement stables. Le potentiel intellectuel change peu d'une année à l'autre, mais les résultats scolaires peuvent fluctuer en fonction de l'effort fourni par l'étudiant. Le potentiel intellectuel, ici, est un facteur stable et l'effort fourni peut être modifiable. Si nous désirons prédire des performances futures d'un élève nous nous baserons plus sur des facteurs stables que sur des facteurs modifiables. Les exemples qui suivent veulent illustrer des attributions stables et modifiables que peut faire un élève dans une situation scolaire. Lorsqu'un élève, échouant son premier examen de philosophie au cégep, se dit qu'il n'est pas fait pour la philosophie, qu'il ne sera jamais bon, qu'il va couler tous ses examens de philosophie, il fait alors une attribution stable. Au contraire, s'il se dit qu'il n'a peut-être pas saisi ce que le professeur voulait, qu'il pourrait aller le consulter pour comprendre mieux ce qu'il veut, il fait alors une attribution modifiable, il croit pouvoir modifier la situation.

2.2.2.3 LE CONTRÔLE DE LA CAUSE

Cette dimension, reposant sur le degré de contrôle qu'une personne a sur la cause d'une situation, a été introduite par Weiner pour essayer de combler les lacunes identifiées

dans sa classification antérieure où seulement les deux premières dimensions, le lieu et la stabilité, étaient présentes.

Rosenbaum (1972), tout en reconnaissant que l'humeur, la fatigue et l'effort passager étaient toutes des causes internes et modifiables, exprimait que l'effort est sujet à un contrôle volontaire et que la personne peut augmenter ou diminuer sa dépense d'effort, tandis que d'autres causes stables et internes, comme l'aptitude pour les arts ou les mathématiques, ne sont pas sous le contrôle volontaire d'une personne. Donc, selon lui, une autre dimension pouvait être établie: le contrôle de la cause. Ce concept de contrôle implique que la personne pourrait ou aurait pu agir autrement. Les individus sont, parfois, responsables de l'effort qu'ils fournissent pour accomplir une tâche; d'autrefois, les personnes ne peuvent contrôler certains éléments tels que des maladies héréditaires ou certaines aptitudes. Dans le domaine scolaire, l'effort fourni nous semble un bel exemple d'une cause contrôlable, modifiable et interne tandis que la difficulté d'une tâche nous apparaît clairement comme une cause non-contrôlable, stable et externe.

Le contrôle de la cause a donc été introduite comme troisième dimension causale dans la théorie de Weiner. Le tableau de la page suivante illustre cette classification de Weiner (1985a).

Tableau 1

Représentation des dimensions causales de la taxonomie de Weiner

	Interne		Externe	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
Contrôlable	seuil de la douleur	effort	influence de la personnalité du professeur	support des autres
Non-Contrôlable	aptitudes (pour arts)	maladie (grippe)	difficulté d'une tâche	chance

Tableau inspiré de Bouffard (1985)

2.2.2.4 LA GLOBALITÉ DE LA CAUSE

Abramson et ses collaborateurs (1978) ont ajouté une autre dimension à la taxonomie de Weiner (1979, 1984, 1985a), une dimension qui traite de la globalité ou de la spécificité des situations: une cause peut être globale ou spécifique; par exemple, un élève peut se percevoir comme mauvais dans toutes les matières (attribution globale) ou seulement en français (attribution spécifique). Donc, si un élève reçoit une note de 40% en physique et qu'il se dit: je suis bon en rien, il fait alors une attribution globale, si au contraire il se dit: j'ai de la difficulté en physique, mais je réussis très bien en psychologie, en français, en sociologie, il fait une attribution spécifique.

Weiner (1985a) exprime qu'établir la globalité et la spécificité comme dimension causale pose quelques problèmes. Entre autres, comme cette dimension (la globalité) n'est ressortie d'aucune des recherches empiriques faites au moment de l'élaboration de sa théorie attributionnelle de la motivation, Weiner (1985a) se demande si cette distinction est vraiment perçue et connue de la personne ordinaire ou si elle est seulement le fruit de quelques théoriciens attributionnels. En même temps, il admet que lorsque les psychologues de la personnalité discutent de traits de personnalité, l'aspect temporel (la consistance dans le

temps) et la globalité (la consistance à travers les situations) sont des facteurs importants. D'une manière similaire, les causes ne pourraient-elles pas être interprétées en fonction de ces deux caractéristiques? Weiner conclut de tout ce questionnement que la globalité peut être une propriété de base des attributions causales, mais plus de recherches empiriques seraient nécessaires avant d'accepter définitivement cette dimension dans sa taxonomie. Dans la présente recherche nous tiendrons compte, malgré les réticences de Weiner (1985a), de cette dimension, la globalité, car nous croyons que cette dimension nuance encore plus le style attributionnel d'une personne. La stabilité réfère plus, selon nous, à la notion temps (une cause demeure stable dans le temps, d'une époque à une autre) tandis que la globalité réfère plus à la notion de généralisation (une cause se retrouve à travers plusieurs situations, vient interférer dans plusieurs situations).

2.2.2.5 L'INTENTIONNALITÉ

Weiner (1979) avait suggéré d'inclure l'intentionnalité comme autre dimension des attributions causales. Weiner liait, alors, très intimement l'intentionnalité et le contrôle de la cause. Dans sa théorie élaborée en 1985, Weiner croit qu'on devrait séparer le contrôle de l'intention et les considérer comme deux dimensions de causalité. Il exprime cependant que cette dimension, l'intentionnalité, pose un sérieux problème conceptuel, une cause ne pouvant être intentionnelle; une action ou un état motivationnel d'un organisme peut être intentionnel mais non une cause. Weiner (1985a) décida donc de rejeter, "pour le moment", la dimension intentionnalité de sa taxonomie.

2.3 LES ATTENTES DE CHANGEMENT, LES ÉMOTIONS ET LA THÉORIE ATTRIBUTIONNELLE DE WEINER

Pour mieux saisir le rôle des attributions causales dans la réussite et l'échec scolaire, nous situerons le rôle des émotions et des attentes de succès dans la perspective théorique de

Weiner puis, nous essaierons d'illustrer l'ensemble des éléments de la théorie de Weiner à travers un schéma et un exemple relié au milieu scolaire.

2.3.1 LES ATTENTES DE CHANGEMENT

Weiner (1985a) affirme qu'une théorie attributionnelle de la motivation doit absolument traiter du lien entre la pensée attributionnelle et les attentes d'un but. Il existe, selon lui, une influence des variables causales sur l'attente de la réalisation d'un but. Les attentes d'un but, dans les contextes reliés au rendement, sont déterminées par la perception de l'habileté requise pour réaliser une tâche (par exemple, une personne peut percevoir que, pour jouer un match de tennis contre Lendl, cela demande une très grande habileté en tennis) et l'effort que la personne croit devoir dépenser pour répondre à la difficulté perçue de la tâche (pour arriver à vaincre Lendl, une personne sait qu'elle devra se pratiquer beaucoup et se préparer mentalement pour son match, Lendl étant reconnu actuellement comme un des meilleurs joueurs de tennis au monde). En fait, si une tâche est perçue comme étant difficile et que la personne veut la réussir, elle devra fournir plus d'effort pour y arriver. La difficulté de la tâche rejoint, dans cet exemple, la perception causale, la réussite se rapporte à l'attente désirée par la personne et, finalement, l'effort sera le moyen que la personne devra utiliser si elle veut atteindre son but. Partant de cet exemple, nous voyons l'influence que les attributions causales d'une personne peuvent avoir sur ses attentes de succès et également sur ses comportements et ses attitudes.

Weiner (1980, 1984, 1985a) croit que la stabilité d'une cause beaucoup plus que son lieu d'origine (interne/externe) détermine les attentes de changement. Si, pour un étudiant, la réussite est chose courante, il s'attendra aussi à réussir dans le futur et agira effectivement pour réussir; par contre si l'échec est pour lui monnaie courante, il s'attendra à échouer dans le futur et ses attitudes seront affectées par ses perceptions causales et par ses attentes

d'insuccès. Nous avons observé les mêmes phénomènes lors d'une analyse d'entrevues ayant servi de base au vidéo: "Je réussis, j'échoue, j'apprends" (Barbeau, 1990). Les extraits qui suivent sont directement tirés des protocoles de ces entrevues et veulent illustrer, par des exemples tirés de la réalité, ces phénomènes.

À la question: Qu'est-ce qui fait, selon vous, la différence entre un étudiant fort et un étudiant faible? Un élève très fort (ayant une cote Z collégiale supérieure à 51) répond:

> "C'est l'effort que tu fournis de plus que les autres qui va faire la différence ... quand tu commences à avoir ces résultats-là (faisant référence ici à ses résultats nettement supérieurs à la moyenne) c'est un petit peu, c'est pas une drogue, mais tu veux continuer toujours à être à ce niveau-là. Donc, à chaque fois que que le niveau monte un petit peu, tu es obligé de fournir un petit peu plus de travail. ... C'est pareil comme un athlète si je peux dire, aussitôt ...qu'il a un nouveau défi, il faut qu'il travaille un petit peu plus fort pour pouvoir le réaliser. C'est la même chose, je trouve, au niveau des résultats scolaires".

Une étudiante confrontée, elle, à un échec constant en mathématiques exprimait:

> "Puis tu viens, plus tu coules un examen après l'autre, tu entres dans un cercle vicieux et puis ... tu finis par te décourager et tu arrives à l'examen et "là j'ai étudié mais ça sert à rien". Mais ..., tu te dis "il faut pas que je parte avec cette idée là", mais n'empêche tu l'as cette idée là en partant et les trois quarts du temps tu fais ton examen et vlan encore une fois ça n'a pas marché."

Weiner (1985a) croit que le succès et l'échec à des tâches de performance sont généralement reliés à l'effort et/ou à l'habileté, et comme l'habileté reliée à une tâche est relativement stable, le succès ou l'échec futur peut être anticipé avec une certitude relative et amènera une augmentation ou une baisse dans le niveau d'aspiration.

Weiner (1985a) exprime, après avoir analysé plusieurs recherches sur ces éléments (recherches dont nous parlerons un peu plus loin), que la quantité, l'étendue et la consistance des résultats empiriques en conjonction avec l'analyse logique, permettent l'énoncé d'un principe relatif à la relation entre la stabilité causale et les attentes de changement et permettent également l'énoncé de ses trois corollaires.

Principe de l'attente de changement: la perception de la stabilité de la cause d'un événement influence, à la suite d'un résultat, les changements dans l'attente de succès pour des événements semblables.

Corollaire 1: si le résultat d'un événement est attribué à une cause stable, alors le résultat sera anticipé d'une façon certaine avec une augmentation ou une diminution des *attentes* dans le futur. Par exemple, si un élève attribue son succès en mathématiques à des aptitudes élevées, il aura des attentes élevées envers ses futurs résultats en mathématiques; par contre, si un élève croit qu'il n'a aucune aptitude pour les sports, ses attentes relatives à ses résultats futurs en éducation physique seront faibles.

Corollaire 2: si le résultat d'un événement est attribué à une cause modifiable, soit que le futur sera anticipé différent du passé ou soit que les attentes et/ou les certitudes demeurent inchangées. Par exemple, si un élève attribue ses faibles résultats scolaires au fait qu'il a peu étudié durant la session, son manque d'étude étant modifiable, il peut anticiper le futur comme différent, il peut se dire: "je peux réussir si je travaille plus" ou il peut se dire: "je n'ai jamais eu la volonté d'étudier, je ne l'aurai pas plus maintenant".

Corollaire 3: les résultats attribués à des causes stables peuvent être perçus comme pouvant se répéter, dans le futur, avec une plus grande probabilité que les *résultats* attribués à des causes modifiables. Par exemple, si un élève attribue ses succès en sciences à des aptitudes élevées pour les sciences, il a plus de probabilité qu'il continue à se voir bien performer en sciences dans le futur; s'il attribue ses succès en sciences à la chance, il voit ses probabilités de continuer à performer aussi bien comme plus faibles.

Comme nous venons de le voir, Weiner (1985) affirme que les attributions causales influencent les attentes de succès, elles sont donc intimement liées à la motivation.

2.3.2 LA MOTIVATION, LES ÉMOTIONS ET LES ATTRIBUTIONS CAUSALES

Selon Weiner (1985a), la motivation est influencée par ce que l'individu peut obtenir et par la probabilité qu'il a de l'obtenir. Par exemple, l'individu peut gagner un million à la loterie mais ses probabilités de l'obtenir sont faibles; donc, sa motivation à acheter un billet de loterie sera influencée par ces deux considérations. Weiner (1985a) croit que, malgré le fait que les attributions causales n'influencent pas les propriétés objectives des objets ou des phénomènes que la personne désire, elles peuvent influencer ou provoquer des réactions émotives, elles peuvent même influencer l'individu dans l'engagement et la persistance

qu'elle mettra à atteindre ses buts donc, dans sa motivation. Les attributions causales, selon Weiner (1984, 1985a), influencent les émotions d'une personne et les émotions, à leur tour, vont influencer son comportement.

La structure attributionnelle avancée par Weiner (1984, 1985a) implique une séquence dans laquelle le processus émotionnel se différencie suivant l'analyse cognitive que la personne fait à la suite de l'obtention d'un résultat. Par exemple, un élève désire ardemment obtenir 90% dans son examen de géographie; après son examen, il constate avoir obtenu 62%. Sa première émotion, sans aucune analyse, sera probablement de la frustration et/ou de la tristesse (cette(ces) émotion(s) est(sont) indépendante(s) de l'analyse attributionnelle); ensuite, dans un deuxième temps, il va rechercher la cause de l'obtention de ce résultat non-souhaité; une attribution causale sera, alors, émise (son résultat est dû à une évaluation particulièrement sévère de la part du professeur: attribution externe, non-contrôlable et modifiable), qui, à son tour, provoquera une émotion spécifique (ici, probablement de la colère contre le professeur) selon la dimension ou les dimensions de la cause en jeu. Le schéma suivant illustre ce processus.

Schéma 4

Schéma illustrant la relation entre les émotions et les attributions causales

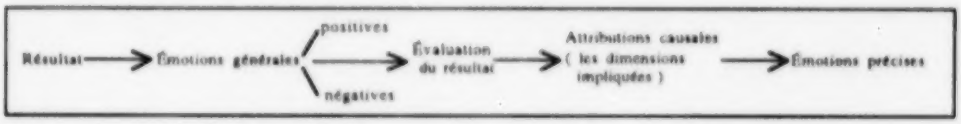


Schéma inspiré de Weiner, (1985)

Donc, les attributions causales jouent un rôle déterminant dans la vie affective et, selon Weiner (1984,1985), des émotions particulières sont reliées à des attributions causales précises:

- les émotions de fierté et d'estime de soi sont liées au lieu (locus) de la cause;

- la colère, la gratitude, la culpabilité, la pitié, la honte sont, elles, liées à la dimension de contrôle de la cause;
- le désespoir et la confiance sont liés à la stabilité de la cause.

Donc, la dimension d'une cause influence directement une émotion et, selon plusieurs chercheurs (Vallerand et Bouffard, 1985; Weiner, 1980a, 1984, 1985a; Blouin, 1985,1988; Romano, 1989), il semblerait que les émotions, plutôt que les perceptions causales, sont les motifs immédiats de l'action .

Une mise en garde doit, cependant, être faite ici. Selon Weiner (1984), parfois l'absence d'effort qui a comme conséquence un échec ne provoque pas toujours de la culpabilité, cependant dans la très grande majorité des cas, cela provoquera de la culpabilité. Il faut tenir compte, dans l'étude du processus attributions-émotions, de l'ensemble des possibilités et du passé de chaque individu. Mais les attributions sont parfois justes et d'autrefois inexactes. Si les attributions sont justes, il y aura *plus de probabilité* que les comportements soient adéquats. Si les attributions sont inexactes, il y aura *plus de probabilité* que les comportements soient inadéquats (Vallerand et Bouffard, 1985), mais pas toujours. Par exemple, si un élève attribue un échec à un manque d'effort lorsqu'un examen est particulièrement difficile, cette attribution peut provoquer une augmentation de travail chez l'élève et conséquemment provoquer un plus grand taux de réussite dans un futur examen et, pourtant, l'attribution est inexacte.

2.3.3 SCHÉMATISATION ET ILLUSTRATION DE LA THÉORIE DE WEINER

Nous tenterons maintenant de présenter la théorie de Weiner (1984,1985a) dans une séquence dynamique située dans le temps. Pour y arriver, nous nous servirons du schéma de la page suivante, schéma élaboré par Weiner (1985), puis nous illustrerons ce schéma à travers un exemple directement tiré de l'enseignement.

Le schéma 4, de la page suivante, illustre que la séquence motivationnelle débute par un résultat obtenu et interprété par une personne comme étant soit positif (le but est atteint), soit négatif (le but n'est pas atteint). Comme nous l'avons illustré précédemment dans le schéma 3, des émotions générales positives (du bonheur si le résultat est vu comme une réussite) ou négatives (de la frustration, de la tristesse si le résultat est vu comme un échec) surgissent suite à l'obtention des résultats. Ces diverses réactions sont désignées par le chiffre 1 dans le schéma 4.

Imaginons, maintenant, un jeune élève de collège 1, inscrit en sciences pures et appliquées, qui vient de recevoir un résultat de 35% à un examen de mathématiques, qu'il croyait avoir pourtant bien préparé et dont la pondération, pour la note finale, est de 30%. Il est facile de supposer que ce jeune étudiant interprétera son résultat comme négatif et qu'il ressentira de la frustration et/ou de la tristesse suite à ce résultat.

Qu'arrivera-t-il ensuite? Comme ce résultat est vraiment négatif, une recherche causale sera entreprise pour connaître le **pourquoi** de ce résultat (voir chiffre 2 dans le schéma). Cette première recherche tient compte de l'histoire personnelle des antécédents causals de l'individu et de plusieurs autres antécédents (histoire scolaire de ses réussites et de ses échecs, la performance des autres, le fait que dans cette situation il soit l'acteur de la situation, etc.) Ces diverses variables vont influencer les attributions causales recherchées (voir la relation 3 du schéma 4). La personne fera alors des attributions s'inscrivant dans lesgrandes catégories de dimensions causales identifiées au point 2.2.2. Donc, les antécédents causals vont influencer les attributions causales qui ont, ne l'oublions pas, des dimensions spécifiques (voir le lien 5 dans le schéma); ces dimensions causales, à leur tour, vont avoir des conséquences psychologiques de type cognitif et affectif pour l'individu.

Schéma 5

Théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Bernard Weiner

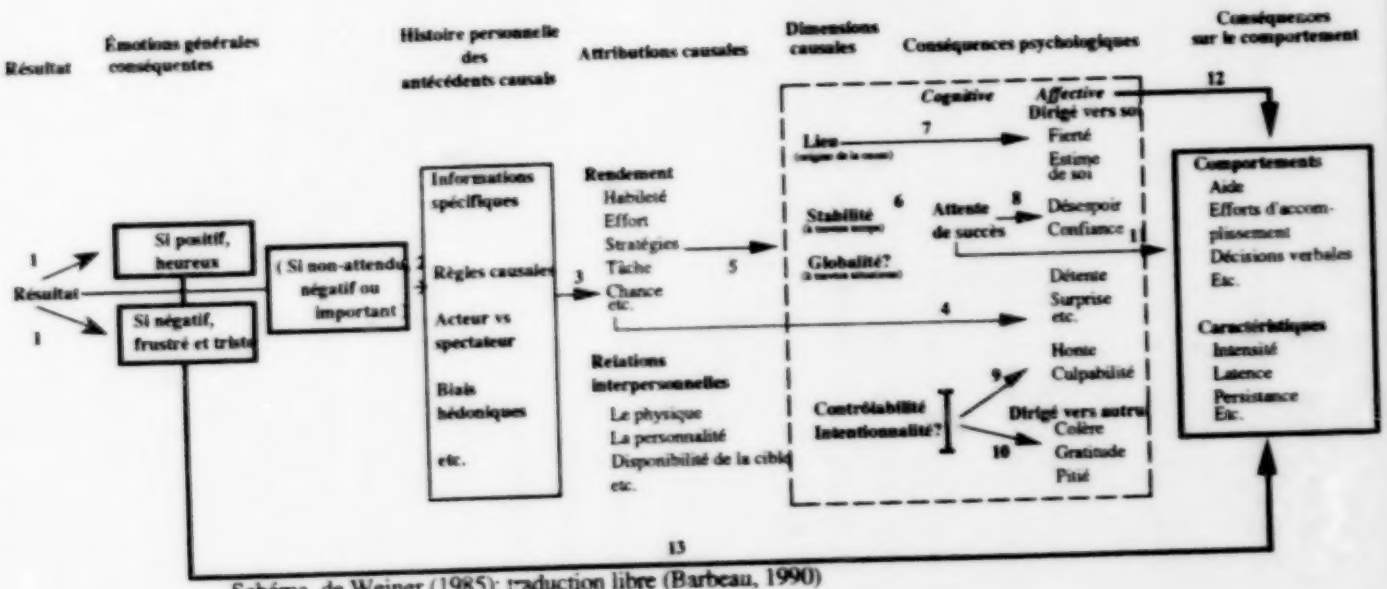


Schéma de Weiner (1985); traduction libre (Barbeau, 1990)

Au moment où les dimensions causales sont impliquées, des liens spécifiques sont établis entre les dimensions causales en jeu et les émotions stimulées (une dimension causale, rappelons-le, ici, provoque des émotions spécifiques). Ces émotions peuvent être dirigées vers soi ou vers autrui quand la dimension contrôle est en jeu (de la colère pourrait être ressentie lorsque la cause est contrôlable par les autres). Les attentes de succès ainsi que toutes les réactions émotives provoquées dans cette séquence attributionnelle viendront, à leur tour, affecter le comportement (liens 11, 12 et 13 dans le schéma 4) de la personne.

Les comportements sont influencés, comme nous l'avons vu, par l'intensité des émotions et des attentes des personnes (Weiner 1984, 1985a). Dans ce schéma, les relations sont toutes unidirectionnelles , mais il nous semble important de noter que, dans la réalité, ce n'est pas le cas.

Retournons à notre exemple, si notre élève a un passé personnel d'échecs assez lourd en mathématiques et que l'examen qu'il vient d'échouer a été réussi par la très grande majorité des élèves de la classe et que, de plus, la moyenne de la classe est de 72%, il est facile de supposer que son histoire personnelle va avoir une influence sur les attributions causales qu'il fera. Il se dira probablement: "je n'ai aucune aptitude pour les mathématiques" (attribution interne, stable et non-contrôlable), peut-être même qu'il se dira: "je ne suis pas fait pour les sciences". Comme la dimension stabilité est impliquée, ses attentes de succès seront alors touchées (lien 6 dans le schéma 4) et des réactions émotives, dirigées vers soi, et spécifiques à chaque dimension, seront stimulées: une baisse d'estime de soi (lien 7 dans le schéma) parce que la dimension lieu (attribution interne) est impliquée, probablement de la honte (lien 9 dans le schéma) parce que la dimension contrôle (attribution non-contrôlable) est impliquée et du désespoir ou une perte de confiance en soi (lien 8 dans le schéma) parce que la dimension stabilité (attribution stable) est impliquée. Alors, le comportement de notre

étudiant sera affecté et par la baisse dans ses attentes de succès en mathématiques, et par toutes les émotions soulevées selon les dimensions causales en jeu; notre étudiant pourrait décider alors d'abandonner son cours de mathématiques parce que de toutes façons il est certain d'échouer, "je ne vaux rien en mathématiques". Peut-être, même, changera-t-il de programme.

L'exemple précédant se rapportait au champ du rendement, de la performance scolaire. Le même phénomène peut également se produire dans le champ des relations interpersonnelles. Par exemple, un élève peut désirer travailler avec un camarade de classe en particulier et être refusé par ce dernier, lors d'une demande formelle. Ce refus est un résultat négatif qui s'inscrit dans le champ des relations interpersonnelles et déclenchera la recherche d'attributions causales. Si ce phémonène de refus n'est pas nouveau et que souvent cet élève a été refusé par ses compagnons de classe, ceci aura des conséquences sur les attributions causales que l'élève fera. Il pourra se dire que *personne* ne veut travailler avec lui et que c'est *toujours* ainsi (attribution stable). Si cet élève est de race noire, il pourra ajouter: "c'est parce que je suis noir" (attribution interne, stable et non-contrôlable). Comme la dimension stable est impliquée, ses attentes de changement seront affectées et des réactions émotives seront déclenchées: du désespoir, de la honte, de la colère, par exemple. Ces réactions, à leur tour, viendront affecter le comportement: "je ne demanderai plus jamais à quelqu'un de travailler avec moi, ça ne sert à rien, ils me refuseront" et cet élève préfèrera s'isoler, se refermer sur lui-même. Ce comportement d'isolement, de fermeture à autrui viendra, à son tour, affecter ses résultats scolaires et ses relations interpersonnelles.

Comme viennent de l'illustrer ces deux exemples, la théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Bernard Weiner offre un modèle dynamique nous permettant de comprendre l'impact d'un résutat positif ou négatif important, tant dans le champ de la performance que dans celui des relations interpersonnelles, sur les comportements de l'élève.

2.4 RECHERCHES DANS LE DOMAINE ATTRIBUTIONNEL

Plusieurs recherches (Abramson et al., 1978; Andrew et Debus, 1978; Blouin, 1985; Blouin, 1988; Crittenden et Wiley, 1980; Dweck, 1975; Kelley et Michela, 1980; Metalsky et Abramson; 1981; Romano, 1989; Weiner et al., 1976; Weiner, 1979; Weiner et al., 1979; Weiner, 1980a; Weiner, 1980b; Weiner, 1980c; Weiner, 1984; Weiner, 1985a; Weiner, 1985b; Wimer et Kelley, 1982) ont été réalisées pour étudier systématiquement les perceptions causales, tout particulièrement pour étudier les causes perçues de succès et d'échec dans des situations d'accomplissement, les dimensions causales et la relation Attributions-Émotions-Motivation.

2.4.1 RECHERCHES RELATIVES AUX PERCEPTIONS DES CAUSES DE SUCCÈS ET D'ÉCHEC DANS DES SITUATIONS D'ACCOMPLISSEMENT

Deux procédures ont été utilisées pour ce type de recherches. Dans la première procédure, les sujets recevaient seulement les résultats à une tâche quelconque. Ils savaient seulement si la tâche avait été réussie ou échouée. Parfois les résultats étaient réels, parfois imaginés, parfois induits; ces résultats pouvaient être les résultats du sujet lui-même et, parfois, ils pouvaient être les résultats d'une autre personne. On demandait ensuite aux sujets d'expliquer les résultats, d'une façon complètement libre (sans aucune grille) et on notait, au fur et à mesure, les causes identifiées par les sujets.

Dans la deuxième procédure, on fournissait aux sujets une liste exhaustive de causes et on évaluait ensuite le lien de chaque cause avec le résultat de départ. Les causes fournies aux sujets avaient été identifiées dans des pré-expérimentations utilisant la libre association (sans suggestion de réponses). Ces listes de causes représentaient les perceptions dominantes ou les diverses catégories envisagées.

Weiner (1985a) fait, dans un tableau que nous représentons à la page suivante (voir tableau 2), un résumé des dix principales recherches sur ce thème. Les quatre attributions causales dominantes pour la réussite et l'échec ressortent clairement de ce tableau; ce sont une grande habileté et l'effort constant pour la réussite, la faible habileté et le manque d'effort pour l'échec.

Il nous apparaît, après avoir étudié attentivement ce tableau, qu'une grande variété de sujets furent utilisés par différents chercheurs, d'origines diverses. De plus, différentes expériences dans plusieurs types de situations furent effectuées et ces expériences impliquaient soit la performance de l'individu, soit la performance d'autres sujets comme résultat de départ. Ce qui est ressorti principalement de toutes ces recherches, c'est que,malgré la grande quantité d'attributions causales connues par tous les sujets, seulement quelques attributions ressortent. Comme nous avons dit précédemment, les causes dominantes du succès sont attribuées à une grande habileté et à un effort constant dans le travail; l'échec, lui, est attribué à une faible habileté et à l'absence d'effort.

Le nombre d'expériences, la variété des sujets et des modes d'expérimentation ainsi que la constance des résultats nous apparaissent comme des indices suffisants de la crédibilité des conclusions énoncées au paragraphe précédent.

Tableau 2

Recherches sur les causes perçues de succès et d'échec

Expérimentateurs	Sujets	Perspective	Tâche	Attributions dominantes
Frieze (1976)	Collégiens	Soi et autre	Performance scolaire hypothétique et performance à des jeux	Effort, habileté, chance, et autres personnes
Elig et Frieze (1979)	Collégiens	Soi	Anagrammes	Effort, habileté, chance, et autres personnes
Frieze et Snyder (1980)	Écoliers de 1ère et 5e année		Test académique hypothétique, projet artistique, sports et des jeux	Effort modifiable, habileté, intérêt et tâche
Cooper et Burger (1980)	Professeurs	Autre	Performance scolaire des étudiants	Effort constant, habileté académique, effort immédiat et l'attention
Burger, Cooper et Good (1982)	Professeurs	Autre	Performance scolaire des étudiants	Habileté, effort immédiat, effort constant et attention
Anderson (1983)	Collégiens	Autre	Variété de situations hypothétiques	Préparation à des comportements, expériences et habileté, niveau d'efforts et connaissances générales
Wilson et Palmer (1983)				
Expérience 1	Collégiens	Soi	Examen scolaire	Effort, chance, caractéristiques de la tâche, et l'intérêt
Expérience 2	Collégiens	Soi	Examen scolaire	Effort, habileté, caractéristiques de la tâche et l'intérêt
Bar-Tal, Goldberg et Knaani (1982)	Écoliers de 7e			
Expérience 1	Écoliers favorisés	Soi	Test académique	Préparation au test, effort pour étudier, concentration durant l'étude, habileté du professeur
Expérience 2	Écoliers défavorisés	Soi	Test académique	Préparation au test, concentration durant l'étude, effort pour étudier, et confiance en soi

Des recherches empiriques furent nécessaires pour identifier les dimensions causales des attributions émises par les individus et pour étudier les interrelations possibles entre ces diverses dimensions causales. La recherche de Wimer et Kelley (1982) traitant des dimensions des attributions causales représente très bien le style de recherches faites dans le but d'identifier des dimensions causales et leurs caractéristiques. La recherche de type factorielle utilisée par ces chercheurs illustre clairement les procédures expérimentales des autres expériences sur ce thème.

Dans la recherche de Wimer et Kelley (1982), on retrouvait deux procédures expérimentales. Dans la première, on fournissait aux sujets (408 étudiants non-gradués inscrits dans un cours de psychologie) une série de phrases décrivant une variété d'événements. On demandait aux sujets de formuler premièrement, pour chaque situation, des attributions causales; puis, deuxièmement, de classer ces attributions dans un tableau de 44 possibilités. Dans la deuxième procédure, on présentait aux sujets une série de phrases qu'on accompagnait d'une liste des attributions causales les plus couramment utilisées et les sujets devaient ensuite classer ces attributions sur le même tableau de 44 possibilités comme dans la première procédure expérimentale.

Les résultats de cette recherche montrent que les dimensions des attributions causales sont différenciées avec succès et permettent d'encore mieux les cerner. Selon Wimer et Kelley (1982), les dimensions causales peuvent être catégorisées non seulement en fonction de leur bipolarité (interne-externe, bon-mauvais), mais aussi en fonction de la facette de l'attribution sur laquelle *on se centre*; par exemple, l'attribution peut être interne et c'est plus cette localisation précise qui devient importante plutôt qu'elle se situe dans le pôle interne-externe. Selon ces auteurs, le facteur motivation représente un mélange des diverses dimensions causales en cause. Les dimensions sont beaucoup plus en interaction qu'isolées

(une attribution est plus souvent interne-contrôlable-modifiable comme l'effort, par exemple, qu'uniquement interne). Finalement, ces auteurs montrent le lien entre les types de dimensions causales impliquées et leur effet sur le comportement; par exemple, une attribution interne risque d'avoir plus de conséquences qu'une attribution externe.

Weiner (1985a) fait une excellente recension des études empiriques les plus pertinentes sur l'identification des dimensions causales et illustre, une fois de plus, ces recherches dans un tableau-synthèse que nous présentons au tableau 3. Ce tableau résume sept expériences étudiant les dimensions causales. Nous constatons, en regardant attentivement le tableau 3, que toutes les études, à l'exception de Passer et al. (1978) identifient la dimension "lieu" de la cause. Cette dimension peut être considérée, nous semble-t-il, comme une dimension à retenir. Les dimensions "stabilité" et "contrôle" semblent, elles aussi, assez constantes.

Donc, les recherches, selon nous, corroborent la prétention de Weiner (1979, 1984, 1985a) de trois dimensions causales importantes: le lieu, la stabilité et le co ,trôle. Ceci nous apparaît particulièreme.t important pour notre recherche qui repose essentiellement sur cette taxonomie élaborée par Weiner.

Tableau 3

Recherches empiriques sur les dimensions causales

Expérimentateurs	Procédure	Domaine	Dimensions			
			Lieu	Stabilité	Contrôle	Autres
Meyer, J. (1980)	Analyse factorielle	Accomplissement (examens hypothétiques de d'autres)	X	X	X	
Meyer,J. et Koelb (1980)	Analyse factorielle	Accomplissement (performance d'examens)	X	X	X	Non mentionné
Wimer et Kelley (1982)	Analyse factorielle	Tous	Xa	X		Bon-mauvais, complexe-simple; motivation
Passer (1977)	Échelle multidimensionnelle	Accomplissement (performance à examen hypothétique)				
		Échec	X	X		
		Succès	X	Xb		
Passer, Kelley et Michela (1977)	Échelle multidimensionnelle	Conflits matrimoniaux (hypothétiques-autres)				
		Acteur			X	Attitude envers partenaire
		Partenaire	X	X		Attitude envers partenaire
Michela, Peplau et Weeks (1982)	Échelle multidimensionnelle	Solitude (hypothétique-autres)	X	X		
Stern (1983)	Corrélation avec un schème antérieur utilisant tâches de formation concepts	Accomplissement (académique et sports)				
	Sans classement		X	X	X	
	Classement-reclassement		X	X	X	
	Classement séquentiel		X	X	X	
	Construction graphique		X	X	X	
	Échelle multidimensionnelle		X	X	X	

a Unipolaire
b Causes internes seulement

2.4.2 RECHERCHES SUR LES ATTENTES DE CHANGEMENT ET LES ATTRIBUTIONS CAUSALES

Comme nous l'avons vu précédemment au point 2.3.1, une théorie attributionnelle de la motivation tient compte du lien étroit entre la pensée attributionnelle et les attentes d'un but. Plusieurs recherches ont été réalisées pour mieux comprendre le lien entre ces deux variables. Nous parlerons maintenant d'une de ces recherches conduite par Weiner et al. (1976) qui traite de cet aspect précis de l'effet des attributions causales sur les attentes de succès. Nous avons décidé de présenter la recherche de ces auteurs parce qu'elle illustre bien, selon nous, un nombre important de recherches faites sur cette relation attentes de changement-attributions.

Toute la recherche de Weiner et al. (1976) reposait sur les affirmations de chercheurs oeuvrant dans le domaine attributionnel, tels que Heider (1958) et Frieze (1973), qui exprimaient que le comportement futur d'une personne est déterminé en partie par la perception que cette personne a des causes d'un événement passé et que les attentes d'un but étaient beaucoup plus influencées par la dimension de la stabilité des attributions causales que par la dimension lieu de la cause.

Les recherches permettant de tirer ces conclusions ayant principalement été réalisées à partir de situations hypothétiques, Weiner et al. (1976) décidèrent de faire une recherche, à partir de situations réelles et en expérimentant avec un sujet à la fois, afin de vérifier si, dans une situation se rapprochant plus de la réalité, on arrivait aux mêmes résultats. Ces chercheurs expérimentèrent sur 126 étudiants masculins de l'université de Californie. Ils demandaient aux sujets de réaliser des tâches dont les causes de succès étaient suffisamment ambigües pour permettre des variations dans l'identification des causes de succès. De plus, le résultat de la tâche était sous contrôle expérimental. La tâche à exécuter était une modification du sous-test du WAIS (des dessins avec blocs). Les sujets devaient reproduire un dessin

avec un certain nombre de blocs. Cinq dessins avaient été pensés pour montrer aux sujets qu'ils pouvaient réussir la tâche dans le temps donné par l'expérimentateur. On demandait ensuite aux sujets combien de dessins ils croyaient réussir sur dix similaires; puis, on les questionnait pour connaître à quoi ils attribuaient leurs succès. Par exemple, on leur demandait : attribuez-vous votre réussite à cette tâche au fait que vous êtes *toujours* bons à ce type de tâche ou parce que vous faites vraiment un effort pour réussir. Les résultats de cette recherche ont montré d'une façon certaine que la stabilité des attributions causales plus que le lieu de la cause est reliée aux attentes de succès et aux changements de buts et les attentes de succès sont fonction du nombre de réussites antérieures. Donc, la perception de la stabilité d'une cause et le nombre de réussites passées d'une personne sont deux facteurs jouant un rôle important dans les attentes futures de succès d'une personne. Donc, cette recherche et les autres que nous présenterons dans le tableau 4 ont influencé le courant attributionnel et lui ont permis d'affirmer que la stabilité d'une cause, beaucoup plus que son lieu d'origine (interne/externe) influence les attentes de succès (Weiner, 1985a).

Bien d'autres recherches furent réalisées pour étudier ces relations attributions-attentes de changements. Weiner (1985a) en fait une recension intéressante et les illustre dans le tableau 4 qu'on retrouve à la page suivante. La recherche de Weiner et al.(1976), dont nous venons de parler, se retrouve également dans ce tableau.

Le tableau 4 illustre deux catégories de recherches: la première, des études corrélationnelles où on tentait d'étudier la relation de la réussite ou de l'échec avec des tâches effectuées en laboratoire et la deuxième catégorie, des recherches où on "manipulait" les attributions causales pour amener le sujet à attribuer sa réussite soit à l'habileté, la chance, l'effort etc., et où, ensuite, on vérifiait les attentes de succès suivant que l'individu avait réussi ou échoué la tâche demandée. Ces diverses recherches ont montré que les attributions

Tableau 4

Recherches traitant de la relation attributions-attentes de changement

Expérimentateurs	Sujets	Tâche	Mesure des attributions	Mesure des attentes
		Études corrélationnelles		
Meyer, W. (1973)	Élèves allemands de niveau secondaire	Substitution de symboles-chiffres	Évaluation en pourcentage	Probabilité de succès futurs
McMahan (1973)	Américains d'un secondaire public et des collégiens	Anagrammes	Comparaison par paires	Confiance dans la réussite future
Weiner, Nierenberg et Goldstein (1976)	Élèves d'un collège américain	Dessins avec blocs	Évaluation dans une échelle de dimensions	Performance anticipée
Inagi (1977)	Élèves d'un collège japonais	Casse-tête	Évaluation en pourcentage	Probabilité de succès futurs Performance anticipée
Kovenklioglu et Greenhaus (1978)	Élèves d'un collège américain	Test performance	Comparaison par paires	
Ronis, Hansen et O'Leary (1983)	Élèves d'un collège américain	Histoires non-spécifiées d'accomplissement	Évaluation d'une échelle de dimensions	Confiance dans la répétition des résultats
		Recherches manipulant les attributions		
Rosenbaum(1972)	Élèves d'un collège américain	"Projet" non spécifié (hypothétique)	Causes données dans description	Résultat(s) attendu(s) du projet
Neale et Friend (1972)	Élèves d'un collège américain	Examen scolaire (hypothétique)	Causes données dans description	Degré anticipé
Fontaine (1974)	Élèves d'un collège australien	Tâches non spécifiées	Attributions fictives des autres	Résultat(s) attendu(s)
Valle (1974)	Élèves d'un collège américain	Ventes (hypothétique)	Causes données dans description	Performance anticipée
Pancer et Eiser (1977)	Élèves d'un collège anglais	Anagrammes	Informations fictives des autres	Prédiction de la performance
Heilman et Guzzo (1978)	Élèves d'un collège américain	Performance de travail (hypothétique)	Causes données dans description	Action personnelle prédite

stables sont reliées à de fortes attentes de succès après l'atteinte d'un but et à de faibles attentes de succès après un échec. Nous croyons que la similarité entre les résultats de ces recherches permet de penser qu'il y a effectivement un lien entre les attentes de changement et les attributions causales.

Weiner (1985a) affirme que le lien entre les attributions causales et les attentes de succès est vraiment important et que ce lien joue un rôle non négligeable dans sa théorie attributionnelle de la motivation et des émotions comme nous l'avons d'ailleurs vu. Il nous semble donc important de souligner ici ce lien et d'en tenir compte, si cela est possible, dans notre étude.

2.4.3 RECHERCHES TRAITANT DE LA RELATION ATTRIBUTIONS-ÉMOTIONS

Nous parlerons maintenant de deux expériences réalisées par Weiner et al. (1979) traitant du lien entre les processus attributionnels et les émotions. Dans la première expérience, les sujets, 79 garçons et filles américains de niveau collégial étudiant à l'université de Californie, rapportaient un événement important où ils avaient réussi ou échoué un examen pour une raison particulière (l'aide d'une personne, l'absence d'effort à long terme) etc.; puis, ils décrivaient trois émotions qu'ils avaient ressenties lors de ces événements. Les données de cette recherche ont révélé que des émotions particulières étaient liées au succès et à l'échec et que plusieurs émotions étaient reliées à des attributions spécifiques; par exemple, la chance à la surprise, l'aide des autres à la gratitude, etc. De plus, cette recherche a montré que les dimensions des attributions causales, telles que le lieu de la cause, influencent aussi les émotions, particulièrement les émotions reliées à soi (comme l'estime de soi, par exemple). Aucune différence n'a été relevée entre les sujets masculins et féminins.

Dans la deuxième expérience, les chercheurs (Weiner et al., 1979) se demandaient, se basant sur le lien identifié entre certaines émotions et des attributions spécifiques, si la connaissance des émotions d'un "acteur" (transmise par des messages verbaux) rend un observateur capable d'inférer les attributions causales d'un "acteur" à l'égard d'une performance liée à l'effort. Six attributions, identifiées par ces mêmes auteurs lors d'une

étude antérieure, étaient à la base de l'expérimentation: l'habileté, l'effort inconstant, l'effort constant, la difficulté de la tâche, les autres et la chance. Trois attributions étaient classées comme attributions causales internes: l'habileté, l'effort inconstant et l'effort constant; trois attributions étaient classées comme des attributions causales externes: la difficulté de la tâche, les autres et la chance. Trois émotions furent sélectionnées pour chacune des six attributions; ces émotions avaient été identifiées comme ayant une grande valeur discriminante lors de l'étude antérieure. Dans cette expérience, on présentait, au hasard, aux sujets (48 étudiants et étudiantes de l'université de Californie inscrits à un cours obligatoire) douze courtes histoires (qui traitaient de deux niveaux de rendement et de six émotions). Les sujets devaient ensuite identifier quelles attributions ils reliaient à chaque émotion et ceci pour chaque histoire. La recherche a démontré que les sujets associaient, à partir d'une brève histoire, des émotions spécifiques à des attributions causales spécifiques.

Les résultat indiquent que les personnes peuvent utiliser des indices émotionnels pour inférer pourquoi un succès ou un échec survient. Donc, il existe réellement un lien, selon ces chercheurs (Weiner et al. (1979), entre des émotions spécifiques et des attributions causales spécifiques; de plus, la connaissance soit de l'émotion, soit de l'attribution causale peut permettre d'inférer l'attribution ou l'émotion selon le cas. Les résultats de ces deux expériences étaient particulièrement importants pour l'élaboration de la théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Weiner.

2.4.4 RECHERCHES SUR LE STYLE ATTRIBUTIONNEL

Les recherches sur le style attributionnel sont basées sur un important courant théorique des théories attributionnelles, celui de la théorie de l'impuissance acquise[1] de Abramson, Seligman et Teasdale (1978), théorie qui fut confirmée et précisée par Peterson et Seligman (1984) dans une intéressante recension de recherches. Selon ce courant théorique, les réactions dépressives sont liées à un style attributionnel spécifique où la personne associe des événements négatifs à des attributions causales internes, stables et globales. Nous ne présenterons pas en détails ce courant théorique parce qu'il n'est pas directement lié à la présente recherche. Nous traiterons cependant de l' "Attributional Style Questionnaire" (ASQ) parce que nous désirons utiliser ce test comme mesure-critère lors de la validation de notre questionnaire d'expérimentation.

Peterson et al. (1982) élaborèrent un questionnaire, le "Attributional Style Questionnaire", visant à mesurer le style attributionnel des gens en fonction de trois dimensions causales: le lieu d'où origine une cause, la stabilité et la globalité. Ce questionnaire est composé de douze items, six traitant d'événements hypothétiques positifs et six autres traitant d'événements hypothétiques négatifs. Lors de la passation de ce questionnaire, les sujets doivent dire en leurs mots la principale cause perçue pour chacun des événements. Ils doivent aussi noter cette cause sur une échelle de un à sept, échelle illustrant les trois dimensions causales suivantes: lieu de la cause, la stabilité de la cause et la globalité de la cause. Les auteurs concluent que l' "Attributional Style Questionnaire" a une validité intéressante de construit, de contenu et de critères et la fidélité du test leur semble

---

1 L'impuissance acquise s'observe lorsque les individus perçoivent les événements de leur vie comme "hors de leur contrôle". Cette perception d'événements non-contrôlables, par eux, influence négativement leurs attentes de changement pour des événements similaires. Les gens se sentent donc *impuissants* face à des événements futurs semblables.

satisfaisante. Plus de travail serait cependant nécessaire, selon eux, pour améliorer la fidélité et la validité des caractéristiques individuelles.

Peterson et Villanova (1988) ont mis au point une nouvelle version du "Attributional Style Questionnaire" le "Expended Attributional Style Questionnaire" (ASQ revisé). Dans ce questionnaire on retrouve vingt-quatre items comparativement aux douze de la version originale; ces items traitent d'événements négatifs se rapportant à soi. Ces auteurs exclurent les événements positifs puisque la théorie de l'impuissance acquise ne s'intéresse pas directement à ce type d'événements. Peterson et Villanova (1988) rapportent un bon degré de cohérence interne et la fidélité de chaque dimension (lieu de la cause, stabilité et globalité) a été améliorée. Les auteurs affirment que la version révisée de l'ASQ possède des qualités psychométriques satisfaisantes mais que d'autres recherches seraient intéressantes pour vérifier l'adéquacité de ce test.

2.4.5 RECHERCHES QUÉBÉCOISES IMPLIQUANT LES ATTRIBUTIONS CAUSALES

Quelques recherches réalisées au Québec traitent également des théories attributionnelles. Notons ici celles de Blouin (1985, 1988) qui étudient, parmi d'autres variables, le rôle des attributions causales dans la réussite ou l'échec scolaire, particulièrement en mathématiques et en physique, notons également celle de Romano (1989) qui traite de la complexité attributionnelle et celle de Simoneau et al. (1989) dont le but était la validation de la traduction française de la version révisée du "Attributional Style Questionnaire" (Peterson et al.,1982). Dans la présente section, nous parlerons tout spécifiquement d'une partie de la recherche de Blouin (1988) traitant des attributions causales comme facteur impliqué dans la réussite et l'échec en sciences. Nous avons choisi de parler de cette recherche parce qu'elle se rapproche le plus de notre propre recherche et qu'elle résume bien la démarche utilisée par Blouin (1985, 1988) dans les deux recherches citées. La

complexité attributionnelle, n'étant pas étudiée dans notre recherche, ne sera pas présentée ici. Cependant, comme nous désirons utiliser l'"Attributional Style Questionnaire" comme mesure-critère lors de la validation de notre questionnaire, nous parlerons brièvement de la recherche de Simoneau et al. (1989).

2.4.5.1 RECHERCHE DE BLOUIN (1988)

La recherche de Blouin (1988) porte essentiellement sur l'étude des réactions personnelles pouvant contribuer à la réussite des élèves étudiant en sciences au niveau collégial. Cette recherche fait suite à une autre recherche réalisée par ce chercheur (1985) traitant de la réussite en mathématiques au collégial. Dans sa dernière recherche, Blouin (1988) essaie de vérifier empiriquement si des facteurs personnels, particulièrement l'anxiété, le sentiment d'impuissance face aux sciences, les attributions de causalité, les comportements inappropriés d'étude, les conceptions défaitistes et irréalistes des étudiants ne seraient pas des facteurs jouant un rôle important dans la réussite en sciences et tout spécialement en physique.

D'une façon plus spécifique, se basant sur la théorie de Seligman, Blouin (1988) croit que des attributions de causalité peuvent expliquer comment la perception d'insuccès vient influencer l'échec ou la réussite en sciences. Comme Seligman et al. (1978), Blouin (1988) croit que ce n'est pas l'échec lui-même qui conduit aux sentiments d'impuissance acquise, mais plutôt la façon dont l'élève s'explique cet échec; donc, les attributions causales d'un élève provoquent l'impuissance acquise. Pour Blouin (1988), les attributions causales sont des variables cognitives majeures qui viennent affecter la réussite et l'échec scolaire en sciences. Ce chercheur désire connaître comment les attributions causales en relation avec la réussite en sciences sont biaisées et quelles sont les conséquences de cet irréalisme sur la réussite.

Pour répondre à ces questions, Blouin (1988) a construit un questionnaire, d'après le ASQ de Peterson et al. (1982), (le ACP) étudiant les "Attributions de causalité en physique" . Ce questionnaire décrit huit situations de performance, également partagées en situations positives (impliquant la réussite) et négatives (impliquant l'échec), potentiellement rencontrées dans un cours de physique. Les sujets doivent imaginer vivre les huit situations énoncées et identifier la cause principale à la base de cette situation; ensuite, ils cotent, pour les trois questions reliées à cette cause sur une échelle de 1 à 7, le lieu d'origine de la cause, la stabilité et la globalité de la cause. Deux cent soixante-dix-sept collégiens(nes) inscrits(tes) en sciences à l'automne 1988 au collège François-Xavier-Garneau de Québec ont participé à cette expérience.

Pour l'analyse des résultats, Blouin (1988) a séparé les sujets en trois groupes: les élèves qui échouent, les élèves qui abandonnent et les élèves qui réussissent. Ce chercheur conclut que les sujets des trois groupes n'attribuent pas de la même manière leurs succès et leurs échecs en physique. Les élèves qui réussissent attribuent plus que les élèves des deux autres groupes leur performance à des causes internes et acceptent plus leur responsabilité face à un échec. Ces résultats confirment les résultats obtenus lors des autres recherches sur le lieu d'où origine la cause (interne/externe) citées au tableau 3 de la page 35. Donc, selon Blouin (1988) la tendance à attribuer les événements qui nous concernent à des causes internes favorise la réussite scolaire. Touchant la dimension stabilité, ce chercheur a constaté que les élèves obtenant un résultat inférieur à 60% avaient plus tendance que ceux qui réussissaient à attribuer leurs échecs en physiques à des causes stables. Ce type d'attributions peut avoir des conséquences nuisibles, selon cet auteur, sur la prise en main de soi et sur la "recherche constructive" de solutions. De plus, les élèves qui réussissent attribueraient plus leur réussite en physique à des facteurs globaux (des facteurs qui ne sont pas uniquement

reliés à la physique comme l'effort constant, par exemple) tandis que ceux qui échouent attribueraient plus leur échec à des facteurs spécifiques.

Blouin (1988) exprime que, sur le plan cognitif, les conclusions générales suivantes peuvent être tirées de sa recherche: premièrement, les étudiants qui réussissent attribuent davantage la réussite en physique à des facteurs généraux (le travail constant) par opposition à des facteurs spécifiques; deuxièmement, ils attribuent plus leur réussite à des facteurs internes (ils sont responsables de leur réussite) plutôt qu'à des facteurs externes et troisièmement, ils attribuent leur succès en physique davantage à des facteurs modifiables (l'effort, la méthode de travail) plutôt qu'à des facteurs non-modifiables.

2.4.5.2 RECHERCHE DE SIMONEAU, SABOURIN ET WRIGHT (1989)

Simoneau et al. (1989) tenant compte de l'importance des travaux théoriques et empiriques de Peterson et Villanova (1988) et de leurs impacts sur la théorie de l'impuissance acquise, tenant compte également des résultats controversés obtenus lors des recherches utilisant l'ASQ comme mesure du style attributionnel, décidèrent d'entreprendre une recherche en vue de valider une traduction française de la nouvelle version de l'ASQ. Cette version validée permettrait, selon ces auteurs, "de reprendre et de poursuivre des recherches dans un contexte québécois". Leur but plus spécifique était de vérifier si la fidélité et validité prédictive de la traduction française de leur instrument étaient similaires à celles de la version américaine.

Leur échantillon se composait de cent étudiants (quatre-vingt femmes, vingt hommes) francophones inscrits dans un cours de base de psychologie à l'université de Montréal. Ils passèrent à leurs sujets la traduction de la version révisée de l' "Attributionnal Style Questionnaire" de Peterson et Villanova (1988), questionnaire mesurant les attributions causales d'une personne selon trois dimensions: le lieu d'où origine la cause

(interne/externe), le degré de stabilité et de globalité de la cause. Nous avons décrit au point 2.4.4 cette nouvelle version de l'ASQ.

Simoneau et al. (1989) se disent satisfaits de la cohérence interne de leur instrument et concluent que les caractétistiques de la traduction française de la version révisée de l'ASQ sont adéquates et que les résultats qu'ils ont obtenus correspondent d'une façon satisfaisante à ceux obtenus par Peterson et Villanova (1988).

2.5 CRITIQUE DES RECHERCHES EFFECTUÉES DANS LE DOMAINE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES

Comme nous l'avons vu, plusieurs recherches furent entreprises dans le domaine des attributions. Les tableaux 2, 3 et 4 et l'excellente recension de Kelley et Michela (1980), déjà citée, l'illustrent abondamment. Les recherches réalisées jusqu'à maintenant ont servi à identifier, à préciser et à confirmer ou à infirmer les hypothèses des grands chercheurs dans ce domaine tels que Weiner, Kelley, Seligman, Peterson et bien d'autres. Ceci tout particulièrement pour leur permettre d'élaborer leur théorie et de préciser certains concepts ou aspects théoriques (par exemple, la théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Weiner (1979, 1985), la théorie de l'impuissance acquise de Abramson, Seligman et Teasdale (1978), etc.).

La cohérence interne, la validité d'une théorie exige un grand nombre de recherches empiriques. Les recherches entreprises dans le domaine des attributions ont joué ce rôle essentiel. Les sujets utilisés pour un très grand nombre de ces recherches étaient des étudiants inscrits dans des cours universitaires de premier cycle, plus particulièrement des étudiants inscrits dans des cours de psychologie. Nous croyons qu'il serait maintenant essentiel d'aller vérifier dans la population globale les conclusions tirées par ces chercheurs. Tous les êtres humains sont certes semblables, mais des étudiants de niveau universitaire âgés d'environ

vingt ans ne sont-ils pas aussi assez différents de la population générale? Les méthodes et les mesures statistiques utilisées par la très grande majorité des chercheurs nous semblent, à notre connaissance, satisfaisantes.

La théorie à la base de la présente recherche, celle énoncée par Weiner (1979,1985a), repose, nous semble-t-il, sur des recherches sérieuses et rigoureuses. Cependant une telle théorie de la motivation est complexe et très nuancée, elle doit tenir compte de plusieurs variables, comme il a été constaté dans le schéma 4, et la vérification de l'ensemble de ces relations n'est pas entièrement terminée; ce qui n'enlève pas, selon nous, de crédibilité à cette théorie. Nous croyons que la valeur des évidences empiriques et que la capacité de cette théorie de rendre compte des liens entre les différentes variables en jeu dans la motivation et les émotions ainsi que le potentiel de généralisation de cette théorie sont suffisamment établis pour que nous puissions l'utiliser comme base théorique de notre recherche.

Notre étude ne s'inscrit pas, cependant, dans la reprise ou la confirmation d'un aspect de la théorie de Weiner, elle veut plutôt identifier, à partir des travaux de Weiner (1979, 1984, 1985a), d'Abramson et al. (1978) et de Peterson et al.(1982), des variables pouvant affecter la réussite ou l'échec scolaire au niveau collégial. Nous désirons connaître si la réussite ou l'échec scolaire et, en particulier, le classement scolaire d'un élève parmi son groupe de pairs affectent ses attributions causales. Pour arriver à cette connaissance, nous avons besoin d'un instrument de mesure qui nous permettra d'identifier le style attributionnel des élèves de niveau collégial en situation scolaire. Blouin (1985, 1988) a étudié cette variable réussite et échec, mais non vraiment tel que nous désirons le faire. Blouin (1985, 1988) a exploré, à partir d'un ensemble de tests qu'il a lui-même élaborés s'inspirant de tests déjà existants, les facteurs influençant la réussite, l'abandon et l'échec en mathématiques et en physique et il a généralisé les résultats de sa dernière étude (Blouin, 1988) à l'ensemble des sciences. Nous ne pouvons, pour notre étude, utiliser les questionnaires de Blouin pour les

raisons suivantes: 1° ses instruments de mesure des attributions causales étant directement liés aux mathématiques et à la physique sont trop spécifiques à ces disciplines et ne se prêtent pas à la mesure du style attributionnel général des élèves en situation scolaire, ce que notre étude, elle, désire réaliser; 2° ses tests n'ont pas fait l'objet d'une étude approfondie de validité et de fidélité; 3° cet auteur a utilisé, dans ses tests, uniquement des situations liées à la performance et n'a pas gardé des situations traitant de relations interpersonnelles. Toutes ces raisons nous amènent donc à élaborer notre propre instrument de mesure standardisé qui nous permettra d'identifier les styles attributionnels des élèves de niveau collégial. Les recherches de Blouin (1985, 1988) ont apporté beaucoup au réseau collégial québécois et ont le mérite d'avoir montré, sans l'ombre d'un doute, qu'un ensemble important de variables viennent affecter la réussite et l'échec scolaire.

Notre étude désire, elle, circonscrire l'influence du style attributionnel des élèves sur le rendement scolaire et connaître le rôle joué par un changement important dans le classement scolaire[2] de l'élève sur ses attributions causales. À notre connaissance aucun chercheur n'a traité de l'impact du classement scolaire sur les attributions causales; aussi, dans cette recension des écrits, aucune recherche traitant de cet aspect n'est mentionnée.

Pour identifier le style attributionnel des élèves, nous utiliserons la taxonomie d'Abramson et al. (1978), soit les dimensions interne-externe, stable-modifiable et globale-spécifique. Ces auteurs ont remplacé la dimension contrôlable-non-contrôlable de Weiner (1980) par la dimension globale-spécifique comme nous l'avons déjà souligné au point 2.2.2.4 de ce chapitre. Nous avons choisi ces trois dimensions puisqu'elles sont à la base de

---

2 Le classement scolaire pourrait être défini à partir de la cote du SRAM et de la cote Z collégiale. La cote du SRAM est calculée à partir de la moyenne générale de l'élève, de la moyenne pondérée du secondaire et de la cote préliminaire obtenue lors de la demande d'admission dans un cégep. Cette dernière cote est établie selon le programme pour lequel l'élève demande une admission. La cote Z est calculée à partir de l'écart à la moyenne de l'élève selon le groupe/classe pour un cours ou selon l'ensemble des groupes/classes d'un numéro de cours.

l'ASQ (Attributional Style Questionnaire) de Peterson et al. (1982), test validé lors d'une étude américaine et que, de plus, nous utiliserons l'ASQ comme mesure-critère de notre instrument de mesure.

2.6 OBJECTIFS DE CETTE ÉTUDE

Étudier l'impact du style attributionnel des élèves sur la réussite et l'échec scolaire ne peut se faire, tel que nous le désirons, sans un outil standardisé nous permettant d'identifier ce style. ***Dans la présente étude, nous tenterons d'élaborer et de standardiser un instrument de mesure des attributions causales en situation scolaire***, ceci en nous inspirant essentiellement du test de Seligman (1984) et en nous inspirant également, bien que d'une façon moins importante, des tests de Blouin (1985, 1988) traitant des attributions causales.

CHAPITRE TROIS
CONTEXTE EXPÉRIMENTAL

3.1 LE QACSS (QUESTIONNAIRE SUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES EN SITUATION SCOLAIRE): UNE MESURE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES DES ÉLÈVES DE NIVEAU COLLÉGIAL

Le but de la présente recherche est d'élaborer et de valider un test sur le style attributionnel général des élèves engagés dans des études collégiales. Pour l'élaboration de notre instrument de mesure, nous nous sommes fortement inspirée du ASQ (Attributional Style Questionnaire) de Peterson et al. (1982) et nous avons également consulté, bien que d'une façon moins importante, l'expérimentation de Blouin (1988) menée auprès d'élèves de niveau collégial inscrits dans des cours de physique.

Nous aimerions rappeler ici les buts poursuivis par Peterson et al. (1982) ainsi que les raisons ayant amené ces auteurs à opter pour la forme finale de l'ASQ. Peterson et ses collaborateurs désiraient, par leur questionnaire, mesurer le style attributionnel des individus en fonction de trois dimensions causales: le lieu d'où origine une cause, la stabilité et la globalité d'une cause. Pour atteindre leurs objectifs, Peterson et al. décidèrent d'élaborer un test comprenant douze situations hypothétiques, six positives - six négatives, traitant en nombre identique de situations de performance et de relations interpersonnelles. Lors de la passation du questionnaire, les sujets devaient écrire, eux-même, dans leurs mots, la cause principale qu'ils attribuaient à chaque événement. Ils devaient également coter l'importance de cette cause sur une échelle de un à sept, échelle illustrant les trois dimensions causales identifiées: à savoir le lieu de la cause, la stabilité de la cause et la globalité de la cause[1].

---

1 Le lecteur trouvera à l'annexe 1 la traduction française de l' ASQ de Peterson et al. (1982). Cette traduction libre a été réalisée, dans un premier temps, par M. François Berthiaume et reprise par l'auteure de la présente recherche pour son adaptation à des situations scolaires.

3.1 LE QACSS (QUESTIONNAIRE SUR LES ATTRIBUTIONS CAUSALES EN SITUATION SCOLAIRE): UNE MESURE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES DES ÉLÈVES DE NIVEAU COLLÉGIAL

Le but de la présente recherche est d'élaborer et de valider un test sur le style attributionnel général des élèves engagés dans des études collégiales. Pour l'élaboration de notre instrument de mesure, nous nous sommes fortement inspirée du ASQ (Attributional Style Questionnaire) de Peterson et al. (1982) et nous avons également consulté, bien que d'une façon moins importante, l'expérimentation de Blouin (1988) menée auprès d'élèves de niveau collégial inscrits dans des cours de physique.

Nous aimerions rappeler ici les buts poursuivis par Peterson et al. (1982) ainsi que les raisons ayant amené ces auteurs à opter pour la forme finale de l'ASQ. Peterson et ses collaborateurs désiraient, par leur questionnaire, mesurer le style attributionnel des individus en fonction de trois dimensions causales: le lieu d'où origine une cause, la stabilité et la globalité d'une cause. Pour atteindre leurs objectifs, Peterson et al. décidèrent d'élaborer un test comprenant douze situations hypothétiques, six positives - six négatives, traitant en nombre identique de situations de performance et de relations interpersonnelles. Lors de la passation du questionnaire, les sujets devaient écrire, eux-même, dans leurs mots, la cause principale qu'ils attribuaient à chaque événement. Ils devaient également coter l'importance de cette cause sur une échelle de un à sept, échelle illustrant les trois dimensions causales identifiées: à savoir le lieu de la cause, la stabilité de la cause et la globalité de la cause[1].

---

[1] Le lecteur trouvera à l'annexe 1 la traduction française de l' ASQ de Peterson et al. (1982). Cette traduction libre a été réalisée, dans un premier temps, par M. François Berthiaume et reprise par l'auteure de la présente recherche pour son adaptation à des situations scolaires.

Pourquoi demander aux sujets d'écrire eux-même la cause qu'ils attribuaient à une situation? N'aurait-il pas été plus simple de lier une liste de causes à une situation et de demander aux sujets d'identifier, selon eux, la cause de la situation? Les expérimentateurs auraient pu ensuite déterminer que telle cause, la chance par exemple, est une cause externe et modifiable. Cette façon de procéder aurait sûrement été plus simple, mais elle ne fournissait pas de garantie d'entente sur l'identification d'une cause entre l'expérimentateur et le sujet; le fait de fournir peu d'effort peut être perçu effectivement par un sujet comme stable et par un expérimentateur comme modifiable. De plus, Abramson et al. (1978) prétendaient que l'habileté, l'effort, la chance et la difficulté d'une tâche sont en relation orthogonale[2] avec la dimension globale-spécifique. Troisièmement, Weiner (1974) a constaté que les attributions reliées aux dimensions interne-externe et stable-modifiable sont plus facilement rapportées par les sujets dans des réponses ouvertes que dans des réponses à choix multiples. Pour toutes ces raisons, Peterson et ses collaborateurs optèrent pour la forme actuelle de l'ASQ et, croyant ces raisons justifiées, nous avons également opté pour cette forme de test.

3.1.1 ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE

Pour l'élaboration de notre instrument de mesure[3] qui correspond en fait aux douze dernières situations de la version expérimentale du QACSS, nous avons suivi les étapes suivantes: 1° préparation des items de notre questionnaire; 2° évaluation de ces items par trois experts; 3°modification des items selon les recommandations des experts; 4° préexpérimentation de notre questionnaire auprès de 15 sujets et enregistrement d'informations relatives aux consignes, à l'approche, à la durée de la passation du test, etc.

---

2 Nous comprenons le texte qui suit de la façon suivante:
"Second, Abramson et al. (1978) argued that ability, effort, luck, and task difficulty are theoretically orthogonal to the global-specific distinction (Peterson et al., 1982)
L'habileté, l'effort, la chance et la difficulté d'une tâche sont autant d'axes orthogonales à la dimension spécifique-globale, c'est-à-dire qu' il ne semble pas y avoir de lien entre la dimension globale-spécifique et l'habileté, l'effort, la chance, la difficulté d'une tâche.

3 Le questionnaire expérimental se présente de la façon suivante: la première partie, situations 1 à 12, correspond à la traduction adaptée, par nous, de l'ASQ de Peterson et al. (1982); cette partie servira de mesure-critère pour **notre** instrument de mesure. La deuxième partie, situations 13 à 24, correspond à **notre** instrument de mesure. À la fin de notre recherche, ce sont ces douze dernières situations qui seront regroupées sous le nom de QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires).

3.1.1.1 PRÉPARATION DES ITEMS DU QACSS

Nous avons, pour la préparation des items des douze dernières situations, tenu compte des événements de performance scolaire et de relations interpersonnelles les plus couramment vécus par les élèves du collégial.

Le contenu de ces événements fut identifié à partir de trois sources: 1° des entrevues individuelles faites auprès de six élèves présentant des difficultés et des réussites scolaires (Barbeau, 1990), 2° des discussions formelles avec des collègues de travail, professeurs et professionnels œuvrant auprès d'élèves de niveau collégial[4] , et 3° des recherches faites auprès de cégepiens (Blouin, 1989; Conseil des Collèges, 1988; Lavoie, 1987; Désy, 1987).

Nous avons retenu pour l'élaboration des items relatifs à la performance, les situations suivantes: l'obtention d'un résultat d'examen et d'un travail de recherche, la compréhension d'une matière difficile et la difficulté de compréhension d'un texte à lire, la difficulté à résoudre des problèmes lors d'exercices pratiques et l'échec à un laboratoire. Pour les items relatifs aux relations interpersonnelles, nous avons retenu les situations suivantes: être choisi par d'autres élèves d'un groupe, être refusé dans une équipe de travail, la réception d'un feedback positif d'un professeur, l'expression d'agressivité de la part des pairs, l'expression d'impatience de la part d'un professeur et une demande d'aide d'un ami.

Nous avons, lors de l'élaboration de notre questionnaire, maintenu des situations traitant de relations interpersonnelles, car nous croyons que ce type de situations peut fournir des informations pertinentes à la compréhension de la réussite et de l'échec scolaire. L'élève, au niveau collégial, vit plusieurs situations de performance, mais il vit aussi des relations interpersonnelles avec ses pairs, ses professeurs et toutes autres personnes de son milieu scolaire. Ces relations avec les autres peuvent avoir une influence, croyons-nous, sur sa réussite scolaire. Nous avons donc décidé de maintenir, comme l'avaient d'ailleurs fait Peterson et al. (1982), des situations impliquant des relations interpersonnelles dans notre

---

4 Ces discussions se sont tenues lors des réunions du Groupe de travail sur l'aide à l'apprentissage, groupe travaillant sous la direction d'Eduardo Brito et dont le mandat était d'élaborer un plan d'action pour le support à l'apprentissage au cégep de Bois-de-Boulogne. Le rapport de ce groupe de travail, rédigé par R. Quesnel a été publié en septembre 1990.

instrument de mesure. Le QACSS se voulant un questionnaire portant essentiellement sur des situations scolaires, nous n'avons pas abordé des situations mettant en jeu des relations interpersonnelles avec les parents, ou des personnes extérieures au milieu collégial. Ce qui ne veut aucunement dire que nous croyons ces relations sans influence sur la réussite ou l'échec scolaire.

3.1.1.2 ÉVALUATION DES ITEMS PAR TROIS EXPERTS

Pour vérifier l'adéquacité des items de notre test, nous avons eu recours à trois juges à qui nous avons remis en même temps que la version expérimentale du QACSS, le projet de la présente recherche, la version originale en anglais ainsi que le solutionnaire de l'ASQ de Peterson et al. (1982), une copie de la traduction française de l'ASQ et du solutionnaire et une série de questions précises se rapportant aux tests[5]. Nous avons demandé aux juges si, selon eux, les situations du QACSS pouvaient mesurer des situations causales reliées à des situations scolaires, et s'ils croyaient pertinents de maintenir, dans le QACSS, des situations se rapportant aux relations interpersonnelles et si, selon eux, ce dernier type de situations peut éventuellement aider au dépistage d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

Devant également évaluer l'adéquacité de notre adaptation de l'ASQ de Peterson et al., nous avons demandé aux experts de se prononcer sur la conformité de notre adaptation française des douze premières situations de notre instrument de mesure. De plus, nous avons également demandé aux juges de faire tous les commentaires pertinents à l'augmentation de la validité de contenu du QACSS.

3.1.1.3 MODIFICATION DES ITEMS

Suite à l'évaluation et aux remarques des trois experts, nous avons repris entièrement la formulation de la situation 2 qui prêtait vraiment à ambiguïté, nous avons également modifié légèrement la formulation de certaines autres situations et, finalement, nous avons modifié la page de présentation.

---

5 Le lecteur trouvera à l'annexe 2 la lettre accompagnant ces textes et les questions posées aux trois experts.

Nous avons demandé, pour une deuxième fois, à un des juges[6] de réviser notre questionnaire en lui faisant part des remarques de ses collègues. La deuxième version du QACSS répondant aux suggestions des trois juges, nous l'avons soumise à une préexpérimentation.

3.1.1.4 PRÉEXPÉRIMENTATION DU QACSS

Nous avons le 19 juin 1990 procédé à une préexpérimentation de la version actuelle du QACSS auprès de quinze sujets inscrits à un cours de psychologie générale (350-102) à la session printemps-été au cégep de Bois-de-Boulogne. Les buts de cette préexpérimentation étaient de vérifier la clarté des consignes, la compréhension des diverses situations et questions du test, la durée de passation de l'épreuve et de recueillir des suggestions pertinentes à l'amélioration de notre instrument de mesure. Pour obtenir ces renseignements, nous avons remis aux quinze sujets un questionnaire[7] et nous avons aussi recueilli verbalement tous leurs commentaires.

Cette préexpérimentation nous permit: 1° de constater que les diverses situations et questions du test ne présentaient aucun problème de compréhension, 2° que la passation du QACSS prenait de 17 à 26 minutes et 3° de rédiger, suite aux suggestions précises formulées par les sujets de cette préexpérimentation, des consignes plus claires.

3.1.2 DESCRIPTION DU QUESTIONNAIRE

Le QACSS comprend vingt-quatre situations. Les douze premières sont la reprise presqu'intégrale des douze événements de l'ASQ de Peterson et al.(1982) dont nous avons déjà parlé au point 2.4.5. Nous avons cependant adapté légèrement certaines de ces situations afin qu'elles représentent plus adéquatement le contexte collégial. Nous avons intégré ces douze événements à notre test (*qui correspond aux situations 13 à 24 du questionnaire expérimental portant le nom QACSS*) pour les utiliser comme mesure-critère de notre questionnaire.

---

6 Monsieur A. Montini a revu la deuxième version du QACSS.

7 Le lecteur trouvera à l'annexe 3 une copie du questionnaire distribué aux sujets lors de cette préexpérimentation.

Nous avons choisi l'ASQ de préférence à la version révisée de Peterson et Villanova (1988), comme mesure-critère, parce que cette première version est composée de douze items, six traitant d'événements hypothétiques positifs et six autres traitant d'événements hypothétiques négatifs. Nous croyons moins adéquate l'utilisation de la version révisée de l'ASQ de Peterson et Villanova (1988) parce que les vingt-quatre items de cette version traitent uniquement d'événements négatifs se rapportant à soi. Les auteurs ont exclu, de leur version, les événements positifs puisque ces derniers n'étaient pas directement liés à l'étude de la théorie de l'impuissance acquise. Rappelons que Peterson et Villanova (1988) désiraient vérifier le lien entre le style attributionnel et, entre autres éléments, la théorie de l'impuissance acquise. Comme nous désirons, nous, étudier, dans une future recherche, *le style attributionnel général* des élèves de cégep en relation avec leur expérience scolaire à leur entrée au cégep et après une première session des cours au niveau collégial, il nous semblait important de garder dans notre questionnaire des événements hypothétiques positifs et négatifs car ceux-ci nous apparaissent essentiels pour le type de variables que nous désirons mesurer. Nous pourrons ainsi comparer avec plus d'adéquacité nos résultats à ceux de Peterson et al. (1982).

La traduction adaptée de l'ASQ (partie correspondant aux douze premières situations du QACSS) n'ayant pas été validée avant notre expérimentation, nous étudierons d'une façon particulière cette partie du QACSS dans le prochain chapitre et nous verrons si nos résultats sont comparables à ceux obtenus par Peterson et ses collègues (1982) lors de l'expérimentation de l'ASQ.

Notre questionnaire comprend donc vingt-quatre événements hypothétiques; douze événements référant à des situations de performance, six positifs et six négatifs, douze événements référant à des situations de relations interpersonnelles, six positifs et six négatifs. Le tableau 5 de la page suivante illustre la distribution des événements du QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires).

Tableau 5
Illustration des vingt-quatre événements hypothétiques du QACSS (1990)

Type de situation	Champ de la situation	Événements
Positif (+)	Performance	*S3*: Vous obtenez un excellent résultat dans un examen
Positif (+)	Performance	*S10*: Vous obtenez une réponse favorable à une demande que vous faites pour quelque chose que vous aimeriez beaucoup obtenir (ex: un emploi important, l'admission à la faculté de votre choix à l'université, etc.).
Positif (+)	Performance	*S12*. La moyenne générale de votre bulletin scolaire augmente de façon très significative.
Positif (+)	Performance	*S16*. Vous obtenez une excellente note dans un travail de recherche.
Positif (+)	Performance	*S19*. Vous êtes premier(ère) dans un examen et le 2e de votre classe a 10% de moins que vous.
Positif (+)	Performance	*S23*. Vous comprenez très bien une matière nouvelle particulièrement difficile.
Positif (+)	Relations interpersonnelles	*S1*. Vous rencontrez un(e) ami(e) de classe qui vous complimente au sujet de votre apparence.
Positif (+)	Relations interpersonnelles	*S6*. Vous réalisez un projet dans le collège qui est grandement apprécié.
Positif (+)	Relations interpersonnelles	*S9*. Votre ami(e) de coeur vous traite avec plus d'amour.
Positif (+)	Relations interpersonnelles	*S14*. Vous êtes choisi(e) par les étudiants(es) de votre groupe pour les représenter dans une rencontre intercollégiale.
Positif (+)	Relations interpersonnelles	*S17*. Un(e) ami(e) de collège vous demande de l'aide pour un problème et vous essayez de l'aider.
Positif (+)	Relations interpersonnelles	*S20*. Un de vos professeurs vous exprime qu'il est vraiment content de vous avoir comme étudiant(e).
Négatif (-)	Performance	*S2*. Depuis un certain temps vous faites régulièrement des demandes d'admission à l'université et vous n'êtes pas accepté.
Négatif (-)	Performance	*S5*. Les étudiants réagissent négativement à un exposé oral que vous faites devant votre classe.
Négatif (-)	Performance	*S8*. Vous n'arrivez pas à faire tout le travail scolaire qu'on attend de vous dans un cours.
Négatif (-)	Performance	*S13*. Vous avez un texte à lire et vous n'arrivez pas à le comprendre même après plusieurs essais.
Négatif (-)	Performance	*S18*. Vous échouez complètement un laboratoire.
Négatif (-)	Performance	*S21*. Vous ne parvenez pas à résoudre certains problèmes lors d'exercices pratiques.
Négatif (-)	Relations interpersonnelles	*S4*. Un(e) ami(e) vient vous voir pour un problème qu'il(elle) a et vous n'essayez pas de l'aider.
Négatif (-)	Relations interpersonnelles	*S7*. Vous rencontrez un(e) ami(e) de collège qui manifeste de l'hostilité à votre égard.
Négatif (-)	Relations interpersonnelles	*S11*. Vous faites une "sortie" avec une personne (du sexe opposé au vôtre) et ça tourne mal.
Négatif (-)	Relations interpersonnelles	*S15*. Durant un cours les étudiants expriment de l'agressivité à votre égard.
Négatif (-)	Relations interpersonnelles	*S22*. Un professeur manifeste de l'impatience à votre égard lors d'un cours.
Négatif (-)	Relations interpersonnelles	*S24*. Des étudiants refusent que vous fassiez partie de leur équipe de travail dans un cours.

N.B. La lettre S et les nombres en italique réfèrent à l'ordre des événements dans le questionnaire expérimental.

Pour chaque événement, on retrouve quatre questions qui sont toujours présentées dans le même ordre. Dans la première question, nous demandons aux sujets d'identifier, selon eux, la cause principale de l'événement. Cette réponse n'est pas utilisée lors de la correction du test, mais elle est essentielle pour les sujets répondant au questionnaire puisque les trois autres questions reposent sur cette cause. Dans ces trois autres questions, nous demandons au sujet de situer sur une échelle de un à sept la cause de l'événement qu'ils ont identifiée. Ceci nous permet d'établir clairement la nature de leurs attributions causales comme étant interne ou externe, stable ou modifiable, globale ou spécifique[8].

3.2 MÉTHODOLOGIE

Pour étudier la fidélité du QACSS, nous avons opté pour la méthode test-retest et l'utilisation d'une mesure-critère et, pour l'étude de la validité de contenu et la validité de construit, nous avons choisi la méthode des juges et une étude comparative avec l'ASQ (1982) de Peterson et ses collaborateurs. Cette étude de validité et de fidélité a été faite sur un échantillon de 317 élèves de niveau collégial inscrits au secteur régulier dans deux cégeps de la région de Montréal, le cégep de Bois-de-Boulogne et le cégep Montmorency.

3.2.1 L'ÉCHANTILLON

Nous aimerions préciser, à cette étape, les raisons qui ont influencé le choix de notre échantillon. Notre objectif était de valider notre instrument de mesure auprès d'au moins 300 élèves, les plus représentatifs possible, de la population collégiale. Pour des raisons méthodologiques et pratiques, nous avons choisi notre échantillon dans deux cégeps de la région de Montréal dont les grandes caractéristiques semblaient répondre à nos exigences méthodologiques. En effet, comme nous désirons, dans un futur relativement proche, réaliser auprès d'élèves du collège de Bois-de-Boulogne une deuxième recherche où le QACSS sera utilisé, il devenait très pertinent pour nous de valider notre instrument de mesure dans cette institution. Le cégep Montmorency possédait également des caractéristiques propres à répondre à nos exigences méthodologiques puisqu'il reçoit des élèves venant d'une région

---

[8] Le lecteur trouvera à l'annexe 4 la version du questionnaire utilisée lors de l'expérimentation.

géographique ayant une grande superficie. De plus, ces deux cégeps ensemble offrent 23 programmes différents à 6,829 élèves inscrits au secteur régulier.

Donc, c'est à partir de ces deux cégeps que notre échantillon fut choisi. Dans ces deux collèges nous avons fait appel au volontariat des professeurs en leur demandant de nous permettre d'expérimenter à deux reprises dans leurs classes. À partir d'une liste de professeurs volontaires, onze groupes/classes furent choisis par une personne extérieure à la présente recherche, six groupes au cégep de Bois-de-Boulogne et cinq groupes au cégep Montmorency. Ces groupes-classes choisis devaient répondre au critère suivant: permettre d'expérimenter auprès d'élèves du plus grand nombre possible de programmes du secteur régulier. Au cégep de Bois-de-Boulogne, six groupes de psychologie du comportement sexuel (350-930) furent choisis parce que ce cours complémentaire regroupait des élèves d'un grand nombre de programmes différents. Au cégep Montmorency, pour les mêmes raisons, deux groupes d'histoire du Québec (330-951), un groupe de philosophie (340-101), un groupe de sociologie (387-974) et un groupe de mécanique (203-101) furent choisis. Nous aimerions maintenant présenter les grandes caractéristiques des deux cégeps d'où provient notre échantillon.

3.2.1.1 LE CÉGEP DE BOIS-DE-BOULOGNE

Le cégep de Bois-de-Boulogne est un cégep public situé sur l'Île de Montréal. Cette institution offrait, au 20 septembre 1990, 14 programmes différents à 2,615 élèves inscrits au secteur régulier. De plus ce cégep possède une résidence recueillant 157 étudiantes venant des diverses régions[9] de Montréal et de la Province.

3.2.1.2 LE CÉGEP MONTMORENCY

Le cégep Montmorency est également un cégep public, mais situé à l'extérieur de l'Île de Montréal. Cette institution offrait, au 20 septembre 1990, 19 programmes différents à 4,214 élèves inscrits au secteur régulier. Ce cégep situé à Laval, sur la rive nord de Montréal, permettait de rejoindre des élèves de banlieue.

---

9 Le lecteur trouvera à l'annexe 7 une liste des principales villes d'où viennent ces 157 élèves.

3.2.2 L'ADMINISTRATION DU TEST

Nous avons choisi de faire passer notre test la première semaine de cours pour les raisons suivantes: nous désirions recueillir, pour une future recherche, des informations nous permettant de comparer les attributions causales d'une partie de notre échantillon, les sujets qui viennent de sortir du secondaire, avec les attributions causales des élèves fréquentant déjà depuis un certain temps le cégep. Expérimenter dès la première semaine de cours présentait un inconvénient: les élèves au cégep ont la possibilité de changer de groupe/classe jusqu'à la fin de la deuxième semaine de cours, mais cette période offrait, cependant, des avantages plus importants pour nous, expérimenter auprès d'élèves arrivant directement du secondaire, donc sans aucune expérience du milieu collégial.

Le QACSS fut donc expérimenté dans les deux cégeps la même semaine; ce qui eut comme conséquences d'avoir recours à cinq expérimentateurs et de perdre un nombre relativement important de sujets entre la première et la deuxième expérimentation de notre test.

3.2.2.1 PREMIÈRE PASSATION DU QACSS

Le test fut administré la première fois au cégep de Bois-de-Boulogne les 27, 28, 29, 30 et 31 août 1990 et au cégep Montmorency les 23, 24, 27, 28 et 29 août 1990. Cette première expérimentation s'est déroulée sans que rien de notable ne soit observé par les diverses personnes faisant passer le test.

3.2.2.2 DEUXIÈME PASSATION DU TEST

Nous désirions que le retest ait lieu, pour tous les groupes, cinq semaines après la première passation. Ceci fut possible seulement pour huit des onze groupes de l'échantillon. Effectivement, au cégep de Bois-de-Boulogne, deux journées de récupération prévues au calendrier scolaire n'ont pu permettre d'expérimenter la cinquième semaine auprès de deux groupes de sujets. Nous avons décidé de faire passer le retest à ces deux groupes les 25 et 26 septembre soit quatre semaines après la première expérimentation du test. Pour le troisième

groupe, nous avons appris très tardivement qu'un examen prévu le 5 octobre nous empêcherait d'expérimenter; de plus, le 12 octobre était un jour de congé au cégep de Bois-de-Boulogne. Désirant faire le retest auprès de l'ensemble des sujets de notre expérimentation, nous avons expérimenté auprès de ce groupe le 19 octobre soit sept semaines après la première expérimentation.

Le retest eut lieu au cégep de Bois-de-Boulogne les 25, 26 septembre, 1er, 4 et 19 octobre et au cégep Montmorency les 27, 28 septembre, 1er, 2 et 3 octobre 1990 soit, pour presque tous ces groupes, cinq semaines après la première expérimentation. Rien de particulier n'eut lieu lors du retest.

3.2.2.3 CONSIGNES AUX EXPÉRIMENTATEURS

Désirant avoir une certaine garantie d'homogénéité lors de la passation du test, une feuille d'instructions a été remise aux personnes faisant passer le questionnaire. Nous demandions à ces personnes de respecter, dans la mesure du possible, les consignes qui leur étaient fournies.[10] Rien de particulier n'eut lieu lors du retest. La durée moyenne de passation pour les deux expérimentations fut de 25 minutes et rien de notable ne nous a été signalé par les divers expérimentateurs.

3.2.2.4 CONSIGNES AUX SUJETS

Voici, en résumé, les consignes données aux sujets lors de la passation du test[11] et du retest:

A. Lisez chaque situation et essayez de vous imaginer clairement dans les situations qui suivent. Si l'événement vous arrivait à vous, qu'est-ce qui l'aurait causé, selon vous? Certains événements peuvent avoir plusieurs causes, nous vous demandons d'en prendre seulement une.

B. Décidez quelle serait, selon vous, **la cause principale** de cette situation si elle se produisait pour vous. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce qui est important est la cause que vous identifiez vous.

---

10 Le lecteur trouvera à l'annexe 5 une copie de ces instructions.

11 Le lecteur trouvera à l'annexe 6 les consignes complètes et intégrales données aux sujets lors de l'expérimentation

C. Écrivez **cette cause** dans l'espace approprié sur la feuille-réponse et répondez aux trois questions qui suivent en vous référant à **cette** cause principale.

D. Répondez ensuite aux trois questions concernant cette **cause** en entourant un chiffre par question sur la feuille-réponse.

E. Quand vous aurez terminé de répondre aux questions se rapportant à une situation, passez à la situation suivante.

CHAPITRE QUATRE
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 DESCRIPTION DES SUJETS

Dans la première partie de ce chapitre, nous désirons présenter diverses données statistiques relatives à notre échantillon. Nous nous attarderons à décrire la distribution de nos sujets selon leur sexe, leur âge, leur origine ethnique, leur session actuelle au cégep, leur programme à l'entrée, leur cote du SRAM et leur moyenne pondérée du secondaire.

Pour l'ensemble des données statistiques de cette analyse, les sujets des deux cégeps furent regroupés. L'échantillon global comprenait 317 sujets; 177 élèves, soit 55,8% de l'échantillon, étaient inscrits au cégep de Bois-de-Boulogne et 140 élèves, soit 44,2%, étaient inscrits au cégep Montmorency. Il nous semble important de souligner que cet échantillon de 317 sujets nous a permis d'obtenir un intervalle de confiance de ± 5% dans la très grande majorité des cas.

4.1.1 DISTRIBUTION DES SUJETS SELON LEUR SEXE, LEUR ÂGE, LEUR ORIGINE ETHNIQUE

Regardons maintenant la distribution de notre échantillon selon certaines variables physiques et sociales.

4.1.1.1 LE SEXE DES SUJETS

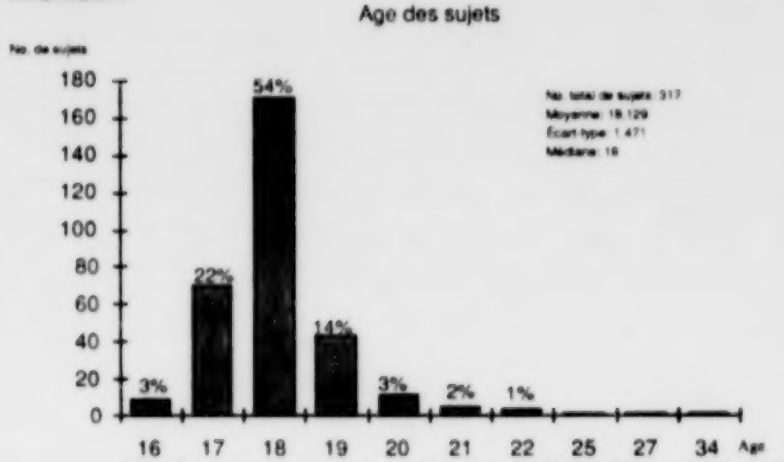
Lors de la première passation du QACSS, 317 sujets ont répondu au test, 206 filles (65% de l'échantillon global) et 111 garçons (35% de l'échantillon global). Cette distribution

respecte la proportion féminin-masculin des inscriptions au cégep de Bois-de-Boulogne[1]. En effet, 65% des élèves inscrits à ce cégep, au secteur régulier, sont de sexe féminin et 35 % sont de sexe masculin. Au cégep Montmorency, la distribution selon les sexes est différente; en effet, 53,4% des élèves sont de sexe féminin et 46,6 % sont de sexe masculin. Si nous regroupons ces deux cégeps comme un seul bassin de population, 57,8% des élèves inscrits au secteur régulier, de ces deux cégeps, sont de sexe féminin et 42,1% sont de sexe masculin.

4.1.1.2 L'ÂGE DES SUJETS

La moyenne d'âge des sujets de notre échantillon est de 18 ans. Si nous regardons le graphique 5 illustrant la distribution des sujets selon leurs divers groupes d'âge, nous consta-

Graphique 6



Distribution en pourcentage des sujets de l'échantillon selon leur âge

tons que 54 % des élèves de l'échantillon ont 18 ans et que 90% des sujets de l'échantillon ont entre 17 et 19 ans. Au cégep de Bois-de-Boulogne, l'âge moyen des élèves au secteur régulier est de 20 ans. Il est important de souligner que dans le programme de Soins

---

1 Toutes les statistiques relatives au cégep de Bois-de-Boulogne et Montmorency furent obtenues à partir des relevés d'inscription au 20 septembre 1990 ou du Guide général d'admission "Automne 1991" du SRAM. Nous tenons à remercier Madame Sylvie Blain du cégep de Bois-de-Boulogne et Monsieur André Massicotte du cégep Montmorency pour leur précieuse collaboration.

infirmiers (180 et 180.21), se retrouvent 410 élèves du secteur régulier dont la moitié (48,3%) ont plus de 30 ans. Si nous excluons les élèves de ce programme du nombre total des élèves inscrits au secteur régulier à Bois-de-Boulogne, l'âge moyen des élèves de ce cégep est alors de 18.3 ans. Au cégep Montmorency, l'âge moyen des élèves au secteur régulier est de 19 ans.

4.1.1.3 LE GROUPE ETHNIQUE DES SUJETS

Dans l'échantillon global, 91,14% des sujets (288) étaient d'origine canadienne et les 8,86% (28) des autres sujets se distribuaient parmi 18 groupes ethniques[2]. Les principaux groupes ethniques représentés de notre échantillon étaient, outre les Canadiens, les Cambodgiens, les Italiens et les Arméniens. Au cégep de Bois-de-Boulogne[3], selon un recensement effectué à l'automne 1990, 78% des élèves inscrits au secteur régulier sont nés au Canada et 22 % sont nés à l'extérieur.

Si nous regardons notre échantillon global, à la lumière de toutes ces données statistiques, nous croyons qu'elle représente très adéquatement, dans l'ensemble, nos deux cégeps d'origine.

4.1.2 DISTRIBUTION DES SUJETS SELON LEUR SESSION ACTUELLE AU CÉGEP ET LEUR PROGRAMME À L'ENTRÉE

Les sujets de notre échantillon venaient de quatorze programmes différents et cinq élèves ne faisaient partie d'aucun programme. Les programmes où l'on retrouvaient le plus grand nombre de sujets étaient: sciences humaines (130 sujets), sciences pures (64 sujets), administration (56 sujets), sciences santé (26 sujets) et lettres (15 sujets). 196 sujets sont présentement en troisième session, 65 en première session, 48 en cinquième session, 5 en deuxième session et, en 6e, 7e et 9e session, on retrouve un sujet.

---

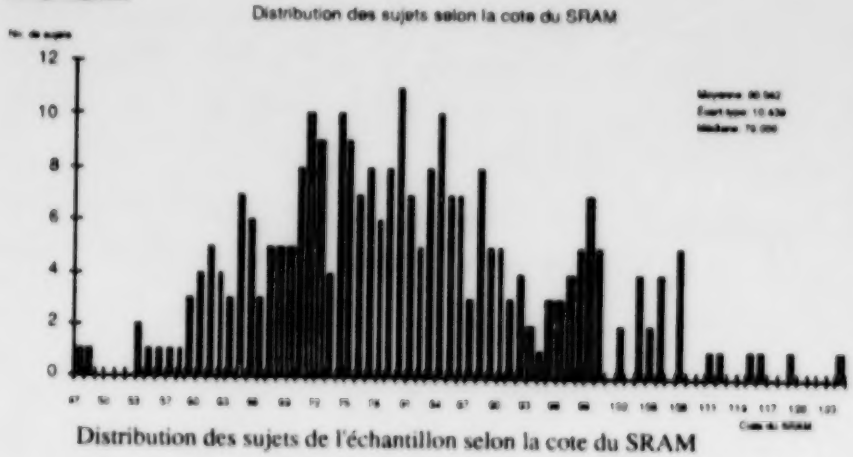
2 Groupe ethnique réfère dans notre recherche au pays de naissance de nos sujets.
Le lecteur trouvera à l'annexe 7 des graphiques illustrant des distributions selon diverses caractéristiques de l'échantillon: leur sexe, leur âge, leur groupe ethnique d'origine, leur session actuelle, leur programme à l'entrée, leur cote du SRAM et leur moyenne pondérée du secondaire, etc.

3 Au cégep Montmorency, ces données statistiques n'étaient pas disponibles au moment d'écrire ce texte.

4.1.3 DISTRIBUTION DES SUJETS SELON LEUR COTE DU SRAM ET LEUR MOYENNE PONDÉRÉE DU SECONDAIRE

Les graphiques 7 et 8 illustrent la distribution des sujets de notre échantillon selon leur cote du SRAM et leur moyenne pondérée du secondaire. Nous désirions connaître cette information et pour vérifier la valeur de notre échantillon selon les "résultats scolaires obtenus au secondaire" et, également, pour l'utiliser dans une future recherche. On note, dans le graphique 7, illustrant la distribution des sujets selon la cote du SRAM[4], que les sujets obtiennent des cotes du SRAM allant de 47 à 124.

Graphique 7



Distribution des sujets de l'échantillon selon la cote du SRAM

Dans le graphique 8, illustrant la distribution des sujets selon la moyenne pondérée du secondaire[5], on observe que les moyennes pondérées vont de 57 à 111. Si on compare attentivement ces deux graphiques et si l'on trace une courbe imaginaire de ces deux distributions, nous obtenons, pour le graphique 7, une courbe au sommet déphasé par rapport au centre d'une courbe normale imaginaire et pour le graphique 8, nous obtenons une courbe très semblable. On note donc une grande ressemblance entre ces deux graphiques.

4 La cote du SRAM est calculée à partir de la moyenne générale de l'élève, de la moyenne pondérée du secondaire et de la cote préliminaire obtenue lors de sa demande d'admission. Cette dernière cote est établie selon le programme pour lequel l'élève fait son admission.

5 La moyenne pondérée du secondaire correspond à la moyenne des moyennes pondérées de chacune des matières. Cette pondération est établie à partir des cours de 4e et 5e secondaire. Les critères retenus pour la pondération sont l'écart à la moyenne ou le rang cinquième, le rang centile aux examens du ministère, les profils des cours suivis au secondaire.

D'ailleurs la corrélation entre ces deux distributions est de .905. Cette corrélation très élevée est significative au seuil de .001.

Graphique 8

Distribution des sujets de l'échantillon selon la moyenne pondérée du secondaire

L'ensemble de ces données statistiques et graphiques illustrent les principales caractéristiques socio-académiques des sujets de notre échantillon. Le lecteur trouvera à l'annexe 7 d'autres graphiques complétant ces informations.

4.1.4 DESCRIPTION SOMMAIRE DES SUJETS AU RETEST

Entre la première et la deuxième passation du QACSS, nous avons perdu environ 15%[6] des sujets. Donc pour le retest, notre échantillon était de 271 sujets. Nous tenons à souligner que dans neuf groupes sur onze, nous avons perdu 30 sujets (soit une moyenne de 2,7 sujets par groupe) tandis que, dans les deux autres groupes, nous avons perdu 19 sujets (soit une moyenne de 9,5 sujets par groupe). Ces sujets étaient essentiellement des sujets de sciences humaines et de sciences pures.

---

6 Nous tenons à préciser que les élèves, au collégial, ont la possibilité, durant la première semaine de cours, de changer de cours ou de groupe-classe.

4.2 ANALYSE DE VALIDITÉ DU QACSS

Dans cette section, nous nous arrêterons plus spécifiquement à l'étude de la validité de contenu et de construit du QACSS. Pour étudier la validité de contenu de notre instrument de mesure, nous avons choisi la méthode des juges et pour la validité de construit, nous avons procédé à une étude de la validité congruente et de la validité factorielle du QACSS.

4.2.1 ANALYSE DE LA VALIDITÉ DE CONTENU DU QACSS

La validité de contenu se définit comme une mesure du degré de représentativité des items d'un test. Ce type de validité répond donc à la question suivante: est-ce que le contenu de ce questionnaire est représentatif du contenu ou de l'univers du contenu de la propriété qu'on veut mesurer (Henerson, 1987; Bernier, 1985)? Rappelons que dans le QACSS, les propriétés mesurées sont les attributions causales en situations scolaires et plus spécifiquement les dimensions des attributions causales liées à des situations de performance et à des situations de relations interpersonnelles. Le tableau 5 de la page 59 illustre les diverses situations du QACSS en spécifiant les types et le champ respectif des diverses situations.

Pour vérifier la validité de contenu, nous avons soumis une première version du QACSS à trois juges[7] . Dans leur évaluation et remarques, les trois experts[8] ont affirmé d'une façon unanime que, selon eux, les items du test mesuraient adéquatement les attributions causales en situations scolaires, que l'adaptation de l'ASQ était conforme et qu'il était pertinent de maintenir des situations relatives à des relations interpersonnelles. Ils avaient également identifié, sans erreur, les types de situations (situations positives et négatives) du QACSS, et le champ (performance et relations interpersonnelles) qu'elles désiraient mesurer. Ils ont également trouvé que les événements du test touchaient les grandes catégories de situations que vivaient des élèves de niveau collégial. Ils suggéraient cependant des

---

7 Nous rappelons au lecteur qu'il trouvera à la section 3.1.1.2 des informations relatives à cette procédure.

8 Les trois experts, messieurs Yvon Paré et René Marleau, professeurs de psychologie au cégep de Bois-de-Boulogne, et monsieur Angelo Montini, professeur de psychologie au cégep Montmorency, furent choisis et pour leur connaissance de la théorie des attributions et, en ce qui a trait à messieurs Paré et Montini, pour leur connaissance métrologique.

modifications précises quant à la formulation de certaines situations et quant à la présentation du test. D'une façon unanime, ils suggéraient de reprendre la formulation de la situation 2. Ce que nous avons d'ailleurs fait.

4.2.2 ANALYSE DE LA VALIDITÉ DE CONSTRUIT DU QACSS

La validité de construit se définit comme une indication du degré avec lequel un test mesure le construit qu'il est supposé mesurer (Bernier, 1985). Les construits à la base de notre instrument de mesure (les dimensions causales interne-externe, stable-modifiable, globale-spécifique) furent décrits d'une façon exhaustive dans le chapitre deux de ce rapport et firent l'objet d'une étude expérimentale lors de l'élaboration de l'ASQ de Peterson et al.(1982).

La validité de construit peut être obtenue de différentes façons. Les deux plus importantes sont, selon Bernier (1985), l'étude de la validité congruente et la validité factorielle. Nous analyserons donc la validité de construit de notre test à l'aide de ces deux formes de validité.

4.2.2.1 LA VALIDITÉ CONGRUENTE

La validité congruente s'obtient, selon Bernier (1985), en corrélant les scores obtenus à un nouveau test avec ceux d'un test connu et accepté comme ayant une validité de construit respectable. Rappelons brièvement que, lors de leur étude expérimentale, les résultats de l'ASQ furent mis en corrélation, entre autres, avec les résultats de recherches de Seligman et al. (1979), de Golin et al. (1981), de Hiroto et Seligman (1975) et qu'ils montrèrent une validité de construit très acceptable. L'ASQ étant considéré comme ayant une validité de contenu et de construit très valable (Peterson et al., 1982), nous postulons que notre test aura une validité de construit si nous obtenons des résultats comparables à ceux obtenus lors de l'expérimentation de l'ASQ par Peterson et ses collaborateurs (1982).

Ayant décidé d'utiliser les douze premières situations du QACSS comme mesure-critère de notre test, nous validerons, dans un premier temps, cette mesure en faisant une analyse comparative de cette partie du QACSS (situations 1 à 12) avec l'ASQ de Peterson et

al. et, dans un deuxième temps, nous ferons une étude comparative de la deuxième partie de notre test (notre instrument réel) avec la première partie (notre mesure-critère).

4.2.2.1.1 COMPARAISON ENTRE L'ASQ ET LES 12 PREMIÈRES SITUATIONS DU QACSS

Dans cette section, nous comparerons, dans un premier temps, les moyennes et les écarts-types obtenus aux différents items de l'ASQ[9] (1982) aux moyennes et écarts-types obtenus aux douze premières situations du QACSS, section correspondant à une traduction adaptée à des situations scolaires de l'ASQ de Peterson et al. Dans un deuxième temps, nous ferons une étude corrélationnelle entre les scores obtenus à l'ASQ et ceux obtenus au QACSS.

Il nous semble fondamental de souligner que certaines situations du QACSS sont des traductions presque littérales de l'ASQ, ce sont les situations 4, 9, 10 et 11. Les situations 1, 5, 6, 7 et 8, quant à elles, sont presqu'identiques à certaines situations de l'ASQ, seule l'expression "de classe" fut ajoutée au texte de Peterson et al. afin d'adapter ces diverses situations au milieu scolaire. Enfin les situations 2, 3 et 12 furent modifiées d'une façon plus importante; elles traitent cependant d'un champ de situation identique se rapportant au domaine scolaire. Le tableau 6 compare les moyennes et les écarts-types obtenus entre l'ASQ et les 12 premières situations du QACSS.

Dans ce tableau, nous constatons que les moyennes et écarts-types obtenus aux deux tests sont très semblables particulièrement en ce qui à trait aux situations identiques ou quasi-identiques. Quant à la situation 3, nous constatons une différence assez appréciable entre les moyennes et les écarts-types des dimensions interne et stable. La différence entre les contenus de ces situations pourrait expliquer ce phénomène. Le contenu de la situation 3 "Vous devenez très riche." est substantiellement différent de celui du QACSS "Vous obtenez un excellent résultats dans un examen." Le fait de devenir très riche peut être plus attribuable à des facteurs externes et modifiables que l'obtention d'un excellent résultat à un examen. Quant à la situation 12 de l'ASQ "Vous obtenez une augmentation de salaire." et la situation

---

9 Cette comparaison est possible car M. Martin Seligman nous a fait parvenir, en même temps que l'autorisation pour utiliser l'ASQ, les scores que lui et ses collaborateurs ont obtenus lors de leur étude expérimentale.

12 du QACSS "La moyenne générale de votre bulletin scolaire augmente de façon très significative.", elles présentent une différence moins importante puisque, d'une certaine façon, la moyenne d'un bulletin, pour un élève, ressemble au salaire pour un travailleur; ce qui est observable dans les résultats obtenus. Quant à la situation 2, dans l'ASQ elle réfère à la non-obtention d'un emploi tandis que dans le QACSS, la situation 2 réfère à la non-admission à l'université; pour des élèves de niveau collégial, ces deux situations présentent peut-être trop de différence.

Tableau 6

Comparaison entre moyennes et écarts-types obtenus aux différents items de l'ASQ et du QACSS (1990) par les sujets de l'échantillon (N = 317)

Dans ASQ et QACSS Situations identiques	Moyennes aux items(écarts-types)					
	Interne		Stable		Globale	
	ASQ	QACSS	ASQ	QACSS	ASQ	QACSS
S9	4.94(1.39)	4.75(1.67)	5.49(1.01)	5.21(1.31)	4.89(1.68)	4.62(1.80)
S10	5.67(1.26)	5.99(1.38)	5.71(0.99)	5.54(1.38)	5.40(1.25)	5.68(1.36)
S4	4.41(1.88)	4.48(2.06)	3.51(1.37)	3.65(1.56)	3.98(1.90)	3.89 (1.84)
S11	4.06(1.13)	3.99(1.28)	4.39(1.10)	3.70(1.54)	4.05(1.59)	4.01(1.82)
Situations quasi-identiques						
S1	5.39(1.33)	5.27(1.61)	5.05(1.07)	4.63(1.35)	4.76(1.59)	5.09(1.69)
S6	5.31(1.59)	5.16(1.68)	5.78(0.93)	5.31(1.36)	5.03(1.51)	5.35(1.52)
S5	4.57(1.64)	5.13(1.79)	4.11(1.24)	3.79(1.75)	3.86(1.69)	3.93(1.87)
S7	3.80(1.63)	3.81(1.83)	3.87(1.19)	4.49(1.56)	3.53(1.72)	3.61(1.92)
S8	4.57(1.63)	5.23(1.82)	4.67(1.16)	3.99(1.58)	4.49(1.47)	4.54(1.77)
Situations différentes						
S2	4.31(1.71)	5.73(1.55)	4.27(1.41)	4.86(1.90)	3.31(1.91)	3.78(1.96)
S3	4.30(2.04)	6.29(1.08)	4.62(1.89)	5.59(1.32)	5.15(1.84)	5.16(1.69)
S12	5.93(1.06)	6.26(1.21)	5.49(1.08)	5.47(1.27)	5.43(1.37)	5.62(1.48)

N.B. La lettre S et les nombres réfèrent aux situations du questionnaire expérimental.

En comparant, à titre indicatif[10], les moyennes et écarts-types des situations positives et négatives des douze premières situations du QACSS aux situations identiques de l'ASQ[11], nous constatons que dans le QACSS, les scores se ressemblent plus et se comparent plus à l'intérieur des situations positives et à l'intérieur des situations négatives. Cependant lorsqu'on compare les situations positives aux situations négatives, comme dans le tableau 7, on constate que la concordance des résultats est moins grande. On constate également, en comparant les moyennes et les écarts-types de ces deux types de situations, que les situations positives tendent à être attribuées plus aux dimensions internes, stables et globales que les situations négatives. Ce phénomène avait également été observé lors de l'analyse des résultats de Peterson et al. (1982) et il se répète aujourd'hui pour *l'ensemble* des situations du QACSS. Le tableau 7 de la page 75 illustre cette comparaison de moyennes et d'écarts-types selon les champs et types de situations pour l'ensemble des situations du QACSS.

Suite à cette présentation et analyse comparative des douze premières situations du QACSS avec la traduction adaptée de l'ASQ de Peterson et al. (1982), nous constatons que les résultats obtenus, pour les douze premières situations du QACSS, sont très comparables à ceux obtenus par Peterson et ses collègues lors de leur expérimentation de l'ASQ. Donc, considérant ces résultats comme très satisfaisants, nous utiliserons maintenant ces douze premières situations comme mesure-critère de notre test. Il aurait, naturellement, été intéressant de faire une étude corrélationnelle entre les résultats obtenus à l'ASQ par Peterson et ses collègues et les douze premières situations du QACSS. Ceci étant impossible[12], nous croyons que l'analyse qui précède est suffisante et permet de postuler, avec ses limites, la validité de la traduction de l'ASQ, traduction adaptée à des situations scolaires.

---

10 Cette comparaison n'est qu'indicative puisque nous n'avons pas **toutes** les données obtenues lors de l'expérimentation de l'ASQ.

11 Le lecteur trouvera aux annexes 8 et 9 des tableaux comparatifs des moyennes et des écart-types obtenus au QACSS selon le champ et les types des situations. Le tableau 6 compare les moyennes et des écart-types aux différents items de l'ASQ et du QACSS (situations 1 à 12).

12 Voir note 10

Tableau 7

Moyennes et écarts-types obtenus aux différents items du QACSS (N = 317[1])

	Champs et types des situations	Moyennes aux items(écarts-type) Interne	Stable	Globale
S3	Performance (+)	6.29(1.08)	5.59(1.32)	5.16(1.69)
S10	Performance (+)	5.99(1.38)	5.54(1.38)	5.68(1.36)
S12	Performance (+)	6.26(1.21)	5.47(1.27)	5.62(1.48)
S16	*Performance (+)*	*6.32(1.01)*	*5.48(1.35)*	*5.41(1.65)*
S19	*Performance (+)*	*5.73(1.75)*	*5.08(1.50)*	*5.04(1.79)*
S23	*Performance (+)*	*5.53(1.68)*	*4.91(1.48)*	*4.97(1.70)*
S1	Relations interpersonnelles (+)	5.27(1.61)	4.63(1.35)	5.09(1.69)
S6	Relations interpersonnelles (+)	5.16(1.68)	5.31(1.36)	5.35(1.52)
S9	Relations interpersonnelles (+)	4.75(1.67)	5.21(1.31)	4.62(1.80)
S14	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.28(1.51)*	*5.19(1.43)*	*5.09(1.61)*
S17	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.41(1.59)*	*5.66(1.37)*	*5.34(1.73)*
S20	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.45(1.53)*	*5.00(1.45)*	*5.05(1.72)*
Scores pour situations positives		5.61(0.74)[3]	5.26(0.76)	5.20(0.92)
		5.62(0.80)	5.29(0.79)	5.25(0.94)
		5.62(0.87)	*5.22(0.90)*	*5.15(1.11)*
Scores combinés(STYLE) pour toutes les situations positives			5.35(0.65)	
			5.38(0.66)	
			5.33(0.77)	
S2	Performance (-)	5.73(1.55)	4.86(1.90)	3.78(1.96)
S5	Performance (-)	5.13(1.79)	3.79(1.75)	3.93(1.87)
S8	Performance (-)	5.23(1.82)	3.99(1.58)	4.54(1.77)
S13	*Performance (-)*	*4.64(1.87)*	*3.91(1.50)*	*3.99(1.92)*
S18	*Performance (-)*	*5.74(1.43)*	*3.84(1.73)*	*4.25(1.87)*
S21	*Performance (-)*	*5.21(1.51)*	*4.07(1.55)*	*4.25(1.78)*
S4	Relations interpersonnelles(-)	4.48(2.06)	3.65(1.56)	3.89 (1.84)
S7	Relations interpersonnelles(-)	3.81(1.83)	4.49(1.56)	3.61(1.92)
S11	Relations interpersonnelles(-)	3.99(1.28)	3.70(1.54)	4.01(1.82)
S15	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.62(1.83)*	*3.68(1.45)*	*4.09(1.76)*
S22	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.76(1.95)*	*3.62(1.50)*	*3.67(1.79)*
S24	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.17(1.89)*	*3.91(1.57)*	*3.82(1.90)*
Scores pour situations négatives		4.80(0.68)	3.96(0.81)	3.99(1.08)
		4.74(0.79)	4.08(0.88)	3.96(1.12)
		4.85(0.93)	*3.85(1.00)*	4.01(1.27)
Scores combinés(STYLE) pour toutes les situations négatives			4.25(0.59)	
			4.26(0.60)	
			4.24(0.76)	

N.B. La lettre S et les nombres en italique réfèrent à l'ordre des événements dans le questionnaire expérimental.

1 Un tableau de la dispersion des sujets pour chaque situation et dimension se trouve à l'annexe 10.

2 Le texte écrit en caractère italique réfère aux situations 13 à 24 soit à notre test. Le texte écrit en caractère standard réfère aux situations 1 à 12 soit à la mesure-critère.

3 Les scores encadrés réfèrent à la moyenne et à l'écart-type pour l'ensemble des situations 1 à 24.

4.2.2.1.2 COMPARAISON ENTRE LES 12 PREMIÈRES ET LES 12 DERNIÈRES SITUATIONS DU QACSS

Assumant les douze premières situations du QACSS comme mesure-critère, nous ferons maintenant une étude comparative de ces situations avec les douze dernières du QACSS, situations correspondants à notre test. Le tableau 8 illustre cette comparaison des

Tableau 8

Comparaison entre la mesure-critère(S1 à 12) et le test de l'auteur(S13 à 24)

	S 1 à 12		S 13 à 24			
Dimensions	**M**	**E-t**	**M**	**E-t**	**r**	**N**
Interne positive (performance)	6.17	0.89	5.85	1.08	.44**	314
Interne négative (performance)	5.37	1.14	5.19	1.14	.30**	314
Interne positive (relations interpersonnelles)	5.07	1.02	5.38	1.01	.38**	314
Interne négative (relations interpersonnelles)	4.09	0.98	4.51	1.26	.06	315
Interne positive	5.62	0.80	5.62	0.87	.55**	314
Interne négative	4.73	0.79	4.85	0.93	.25**	315
Stable positive (performance)	5.53	1.00	5.15	1.08	.54**	314
Stable négative (performance)	4.21	1.13	3.96	1.20	.31**	314
Stable positive (relations interpersonnelles)	5.05	0.87	5.28	1.00	.36**	314
Stable négative (relations interpersonnelles)	3.94	1.02	3.75	1.08	.38**	313
Stable positive	5.29	0.79	5.22	0.90	.61**	314
Stable négative	4.07	0.88	3.85	1.00	.46**	314
Globale positive (performance)	5.48	1.10	5.13	1.31	.49**	314
Globale négative (performance)	4.08	1.30	4.16	1.45	.42**	314
Globale positive (relations interpersonnelles)	5.01	1.09	5.16	1.22	.38**	314
Globale négative (relations interpersonnelles)	3.84	1.31	3.85	1.40	.50**	314
Globale positive	5.25	0.94	5.15	1.11	.58**	314
Globale négative	3.96	1.12	4.01	1.27	.63**	314
Combinaison des positifs	5.38	0.66	5.33	0.77	.63**	314
Combinaison des négatifs	4.25	0.60	4.24	0.76	.52**	315
CPCN(combinaison des positifs et négatifs)	3.39	2.61	3.27	2.70	.62**	314

1 M = moyenne, E-t = écart-type, r = coefficient de corrélation de Pearson, N = nombre de sujets.

** p≤.001

moyennes et des écarts-types des deux parties du test ainsi que les corrélations obtenues entre les diverses dimensions et mesures du test.

Dans la première partie du tableau 8 comparant notre test à la mesure-critère, nous constatons que les corrélations obtenues pour la dimension interne-externe[12], entre les deux parties du test, varient de .25 à .55. Les corrélations sont plus élevées dans les situations positives, elles vont de .38 à .55 que dans les situations négatives où elles varient de .06 à .30. Il est également à noter que la seule corrélation non significative à .001, pour l'ensemble du test, se retrouve dans cette dimension interne et se rapporte aux situations négatives impliquant des relations interpersonnelles. Nous tenterons d'expliquer ce phénomène dans le chapitre suivant.

Les corrélations se rapportant à la dimension stable-modifiable[13] sont légèrement plus élevées que celles obtenues pour la dimension interne-externe. Elles varient de .31 à .61 et, ici encore, elles sont plus élevées pour les situations positives où elle fluctuent de .36 à .61 comparativement à .31 et .46 pour les situations négatives.

C'est à la dimension globale-spécifique[14] que l'on retrouve la plus forte corrélation soit .63 et cette fois pour la dimension globale négative. Ici, effectivement, on retrouve la situation inverse des deux précédentes dimensions: les corrélations sont légèrement plus élevées pour les situations négatives où elles fluctuent de .42 à .63 tandis qu'elles varient de .38 à .58 dans les situations positives.

La corrélation obtenue pour l'ensemble des dimensions des situations positives est de .63 tandis que pour les situations négatives elle est de .52. Le coefficient de corrélation obtenu entre les deux parties du QACSS pour l'ensemble des situations tant positives que

---

12 Cette dimension est mesurée à partir de questions telles que: est-ce que l'appréciation manifestée pour un travail est en rapport avec vous ou est-elle en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à vous?

13 Cette dimension est mesurée à partir de questions telles que: est-ce la cause de l'appréciation manifestée pour un travail sera toujours présente ou ne sera-t-elle plus présente?

14 Cette dimension est mesurée à partir de questions telles que: est-ce la cause de l'appréciation manifestée pour un travail a un effet dans toutes les situations de votre vie ou a-t-elle un effet seulement dans cette situation particulière?

négatives est de .62. Cette corrélation, comme les autres corrélations de ce tableau est significative à un seuil de .001.

Tenant compte que ces corrélations sont significatives à .001, et que le nombre moyen de sujets, pour l'ensemble des données, est de 314, ces résultats comparatifs de notre test (situations 13 à 24 du QACSS) avec la mesure-critère (situations 1 à 12) nous permettent d'avancer que le QACSS a une validité de construit acceptable et valable.

4.2.2.2 LA VALIDITÉ FACTORIELLE

La validité factorielle permettra d'identifier si les dimensions interne-externe, stable-modifiable, globale-spécifique représentent bien des construits indépendants les uns des autres. Pour que la structure d'un instrument de mesure soit valide, on doit démontrer que les questions appartenant à une même dimension ne se confondent pas avec les questions se rapportant à d'autres dimensions. Bref, les questions d'une même dimension ou sous-dimension doivent présenter des corrélations entre elles plus grandes qu'entre les questions mesurant des dimensions ou sous-dimensions différentes dans le test. Par exemple dans notre test, les questions se rapportant à la dimension interne devraient présenter, entre elles, des corrélations plus grandes que les questions mesurant les dimensions interne-stable.

La validité factorielle du QACSS sera étudiée à partir d'une analyse d'intercorrélations des différentes dimensions du test. Le tableau 9, de la page suivante, présente un résumé, des intercorrélations des situations 13 à 24 de notre test. À l'annexe 10, le lecteur trouvera une série de tableaux illustrant les intercorrélations des différentes parties du test pour l'ensemble des dimensions et sous-dimensions.

Il nous semble important de rappeler, avant de présenter le tableau 9, que le QACSS évalue trois dimensions des attributions causales, mais ces attributions faites par les sujets sont applicables à deux types de situations, des situations positives et des situations négatives, et à deux champs de situations, des situations liées à la performance et des situations reliées aux relations interpersonnelles. Il faut donc pour étudier la validité factorielle du QACSS tenir compte de toutes ces dimensions et sous-dimensions.

Tableau 9

Intercorrélations des dimensions Interne,Stable et Globale des situations 13 à 24 du QACSS

	Interne						Stable						Globale					
	Positive			Négative			Positive			Négative			Positive			Négative		
Dimensions	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	48	51	54
3. Interne positive (S13 à 24)																		
6. Interne positive (S13 à 24) (performance)	.85**																	
9. Interne positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.82**	.37**																
12. Interne négative (S13 à 24)	.35**	.35**	.23**															
15. Interne négative (S13 à 24) (performance)	.29**	.32**	.17*	.75**														
18. Interne négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.25**	.23**	.19**	.80**	.21**													
21. Stable positive (S13 à 24	.46**	.39**	.37**	.15*	.13*	.11												
24. Stable positive (S13 à 24) (performance)	.36**	.37**	.22**	.08	.05	.11	.88**											
27. Stable positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.44**	.30**	.44**	.19**	.16**	.14*	.85**	.50**										
30. Stable négative (S13 à 24)	-.07	-.06	-.05	.05	-.01	.09	.24**	.27**	.13*									
33. Stable négative (S13 à 24) (performance)	-.04	-.02	-.05	.05	.08	.01	.23**	.26**	.14*	.89**								
36. Stable négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	-.09	-.10	-.05	.04	-.11	.15*	.17*	.21**	.08	.86**	.52**							
39. Globale positive (S13 à 24)	.31**	.24**	.28**	.06	.04	.06	.58**	.53**	.46**	.16*	.11	.17**						
42. Globale positive (S13 à 24) (performance)	.29**	.28**	.20**	.07	.05	.06	.54**	.57**	.34**	.17**	.14*	.15*	.88**					
45. Globale positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.25**	.13**	.30**	.03	.01	.04	.47**	.35**	.47**	.11*	.05	.15*	.86**	.52**				
48. Globale négative (S13 à 24)	-.07	-.04	-.07	.12*	.04	.15*	.16**	.21**	.07	.54**	.44**	.51**	.49**	.46**	.39**			
51. Globale négative (S13 à 24) (performance)	-.04	-.01	-.06	.11*	.11*	.07	.16*	.20**	.07	.43**	.42**	.32**	.47**	.46**	.36**	.89**		
54. Globale négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	-.06	-.07	-.07	.11*	-.04	.21**	.12*	.16*	.05	.53**	.35**	.59**	.40**	.49**	.33**	.88**	.58**	

** $p \leq .001$

* $p \leq .05$

Nous constatons en regardant le tableau 9, que les intercorrélations[16] entre les questions traitant d'une *même dimension pour le même type et le même champ de situations* avec l'ensemble des questions traitant de cette dimension sont très élevées. Effectivement, pour la sous-dimension interne-positive, ces corrélations sont de .85 et .82; pour la sous-dimension interne-négative, elles sont de .80 et .75; pour la sous-dimension stable-positive, elles sont de .88 et .85; pour la sous-dimension stable-négative, elles sont de .89 et .86; pour la sous-dimension globale-positive, elles sont de .88 et .86; pour la sous-dimension globale-négative, elles sont de .89 et .88. Cependant, les corrélations pour une *même dimension et un même type de situations, mais un champ différent de situations* baissent d'une façon importante, à tout le moins pour la dimension interne. En effet, la corrélation entre les questions traitant de performance et celles traitant de relations interpersonnelles est de .37 pour la dimension interne-positive et .21 pour interne-négative; .50 pour la dimension stable-positive et .52 pour stable-négative; .52 pour la dimension globale-positive et .58 pour la dimension globale-négative. Nous tenons à souligner que toutes ces corrélations sont positives et significatives à un seuil de .001. La corrélation de .21 obtenue entre la sous-dimension interne-négative-performance et la sous-dimension interne-négative-relations interpersonnelles indique-t-elle qu'il n'y a point de dépendance entre ces deux sous-dimensions? Pour vérifier la dépendance ou l'indépendance des variables mesurées par cette corrélation, nous avons procédé à un test d'indépendance[17]. Nous avons pu ainsi établir que, lorsque les corrélations sont inférieures à .15, les diverses variables, c'est-à-dire les dimensions et les sous-dimensions, sont indépendantes à un seuil de 1%. La corrélation de .21, obtenue entre la sous-dimension interne-négative-performance et la sous-dimension interne-négative-relations interpersonnelles, étant supérieure à .15, nous pouvons affirmer que ces deux sous-dimensions ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. Donc, la faible corrélation qui existe pourrait s'expliquer par les champs très différents de ces deux sous-catégories.

---

16 Les corrélations du tableau 9 correspondent à des corrélations de Pearson.

17 Ce test sert à établir à quel niveau, à un seuil précis, .001, par exemple, les deux variables mises en corrélation sont dépendantes l'une de l'autre. Pour y arriver, nous avons calculé le coefficient de détermination.

Si l'on regarde maintenant les corrélations entre *situations positives et négatives pour une même dimension*, on constate qu'elles se situent toutes au-dessous de .50, mais sont cependant significatives à un seuil de .05, sauf pour la corrélation entre stable-positive et stable-négative-relations interpersonnelles qui est de .08 non significative à un seuil ≤ à .05. Pour la dimension interne, les corrélations fluctuent entre .17 et .35; pour la dimension stable, elles s'échelonnent de .08 à .27; pour la dimension globale, elles fluctuent entre .33 et .49. Il est intéressant de noter que les corrélations de cette dernière dimension, la dimension globale, sont plus élevées que celles des deux autres dimensions. Ces données indiquent qu'il y a effectivement une corrélation et une dépendance entre les situations positives et négatives d'une même dimension. Cette corrélation est cependant moyenne-faible; une exception s'observe: la sous-dimension stable-positive et négative-relations interpersonnelles.

Pour l'ensemble des autres corrélations *inter-dimensions*, on note qu'elles sont en général plus élevées lorsqu'elles se rapportent aux situations positives du test. En effet, elles se distribuent de .22 à .46 pour les dimensions interne-stable; de .13 à .31 pour les dimensions interne-globale et de .34 à .58 pour les dimensions stable-globale. Toutes ces corrélations sont significatives au seuil de .001. Pour les situations négatives, elles se distribuent de .05 à .19 pour les dimensions interne-stable; de -.04 à .21 pour les dimensions interne-globale et de .32 à .59 pour les dimensions stable-globale. Certaines corrélations, se rapportant à ces situations négatives, sont non-significatives au seuil de .05. Cependant, il nous semble important de souligner que les corrélations entre les dimensions stable et globale sont toutes significatives au seuil de .001 et ceci, tant pour les situations positives que négatives; ces corrélations sont même relativement importantes et se situent entre .32 et .59. Ces corrélations *inter-dimensions* moyennement élevées expriment que les sous-dimensions interne-stable-positive, interne-globale-positive, stable-globale-positive et négative sont dépendantes, dans une certaine mesure, les unes des autres. Nous aurions souhaité que ces liens soient plus faibles.

Nous avons essayé d'identifier quelle(s) question(s) affectait(aient) négativement la validité factorielle de notre test. Nous avons, alors, été confronté à un problème épineux. Le QACSS, comme l'ASQ, repose sur l'énoncé de situations positives et négatives où soit la

performance ou les relations interpersonnelles sont mises en jeu. Le sujet doit identifier la cause principale à la base, selon lui, de cette situation puis répondre à trois questions qui reposent, toutes les trois, sur cette cause identifiée. Le problème rencontré est le suivant: comment modifier une situation, en vue d'améliorer une sous-dimension, sans affecter les deux autres sous-dimensions lorsque les trois questions mesurant les trois sous-dimensions sont reliées à la même situation?

Si nous désirons augmenter le coefficient de consistance interne de notre test, nous sommes confrontés à la même difficulté. Nous illustrerons ce phénomène à l'aide d'un exemple. Si nous analysons, pour les douze premières situations, la corrélation qu'entretient chaque question avec l'ensemble des autres questions d'une dimension et que nous recherchons la question qui a, avec les autres, la plus faible corrélation pour la sous-dimension interne-négative, nous constatons que c'est la question correspondant à la question 26 reliée à la situation 7 qui affecte négativement cette sous-dimension. Si nous retirons cette question du test (pour y arriver nous devons retirer la situation 7 du test), nous obtenons alors un coefficient alpha de .31 comparativement à .25 que nous avions précédemment pour la sous-dimension interne-négative. Quel effet a le retrait de cette question sur les corrélations des autres dimensions et sous-dimensions? Lorsque la situation 7 fait partie du test, le coefficient alpha est de .49 pour la sous-dimension stable-négative, si nous retirons cette dimension du test, ce coefficient alpha passe à .47. Donc, le lien des questions de notre instrument de mesure pose problème lorsque nous désirons améliorer une question pour rendre les dimensions et les sous-dimensions encore plus indépendantes les unes des autres.

Finalement, nous aimerions souligner que les corrélations *inter-dimensions et inter-types* de situation sont très faibles, elles fluctuent de -.01 à .21 et sont presque toutes non significatives au seuil de .05. Ces dernières corrélations montrent donc, d'une façon générale, qu'il existe une indépendance entre les diverses variables *inter-dimensions et inter-types* de situations.

4.3 ANALYSE DE LA FIDÉLITÉ DU QACSS

Dans cette troisième section, nous nous arrêterons plus spécifiquement à l'étude de la fidélité de notre test. La fidélité correspond au niveau de consistance interne ou de stabilité d'un test après une période de temps. Dans cette section la fidélité du QACSS sera évaluée à partir de trois critères: 1° sa stabilité, 2° son équivalence avec l'adaptation française de l'ASQ de Peterson et al. (1982) et 3° sa consistance interne. Plusieurs éléments doivent être pris en considération dans cette étude de fidélité. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné lors de l'étude de la validité, le QACSS traite de dimensions différentes, de types et de champs différents de situations et nous devons ici tenir compte de toutes ces dimensions et sous-dimensions.

4.3.1 CORRÉLATION TEST-RETEST

Une façon d'évaluer la fidélité d'un instrument de mesure est de procéder au calcul du coefficient de stabilité en se basant sur la méthode test-retest. Ayant choisi cette façon de procéder, le QACSS fut repassé au même groupe de sujets à plus ou moins cinq semaines d'intervalle[18]. Le tableau 10 compare les coefficients de stabilité obtenus pour *l'ensemble* du QACSS à ceux obtenus par Peterson et al. (1982) lors de leur expérimentation de l'ASQ.

Tableau 10

Comparaison entre les corrélations test-retest du QACSS et de l'ASQ

	r[3] du QACSS	r de l'ASQ
Situations positives		
Interne	.51[1]	.58[2]
Stable	.68	.65
Global	.65	.59
Combiné des positifs	.64	.70
Situations négatives		
Interne	.56	.64
Stable	.69	.69
Global	.66	.57
Combiné des négatifs	.66	.64

1 $p \leq .001$ et N = 271
2 $p \leq .001$ et N = 100
3 r de Pearson

18 Le lecteur trouvera au chapitre précédent les spécifications relatives au retest.

Dans ce tableau nous constatons que les corrélations du QACSS varient de .51 à .69 et celles de l'ASQ fluctuent entre .58 et .70. Elles sont parfois plus élevées pour l'ASQ, parfois plus élevées pour le QACSS, mais sont, dans l'ensemble, très comparables et très acceptables. Il est à noter, cependant, le nombre différent de sujets pour les deux tests. Lors de l'expérimentation du retest, le nombre de sujets pour l'ASQ était de 100 comparativement à 271 pour le QACSS. Toutes les corrélations test-retest tant pour l'ASQ que le QACSS étaient significatives au seuil de .001. Ce qui nous permet d'affirmer que le QACSS a une fidélité au plan de la stabilité.

Il serait important, croyons-nous, d'examiner maintenant les coefficients de stabilité obtenus pour les types et les champs différents des situations 13 à 24 pour les trois dimensions du QACSS; ces douze situations représentant notre instrument de mesure. Le coefficient de stabilité test-retest obtenu pour *l'ensemble*[19] des dimensions et des situations positives indépendamment de leur champ est de .58; pour les situations négatives, ce score global est de .60. Si on étudie maintenant les coefficients obtenus selon les types, les champs et les dimensions, on constate que ces coefficients varient de .36 à .62. Le tableau 11 illustre ces divers coefficients de stabilité.

Tableau 11

Coefficients de stabilité[1] pour l'ensemble des situations 13 à 24 du QACSS

Champs / Dimensions	Situations positives		Situations négatives	
	Relations interpersonnelles	Performance	Relations interpersonnelles	Performance
Interne	.44	.36	.53	.39
Stable	.52	.60	.44	.51
Globale	.47	.51	.62	.56
Combinaison champs et dimensions	.58		.60	

1 Tous ces coefficients furent calculés à partir du r de Pearson et sont significatifs au seuil de.001

19 Ces corrélations tiennent compte de tous les items reliés aux situations positives ou négatives traitant de performance et de relations interpersonnelles.

4.3.2 ÉQUIVALENCE DU QACSS AVEC L'ASQ DE PETERSON ET AL. (1982)

Une deuxième façon de vérifier la fidélité d'un test consiste à calculer et à analyser son coefficient d'équivalence. On obtient ce type de coefficient par le calcul de "corrélation entre les scores obtenus à deux formes parallèles d'un test administré avec un intervalle de temps minimum" (Bernier, 1985). On essaie également de savoir si les deux formes de test sont équivalentes en contenu, en format, en longueur et si leurs moyennes et écarts-types sont comparables. Pour l'étude de ce type de fidélité, nous comparerons les deux parties du QACSS, soit les situations 1 à 12 comparativement aux situations 13 à 24.

Pour ce qui est du contenu, du format et de la longueur, il a été exprimé dans la section 4.2 du présent chapitre que l'on peut considérer ces deux parties du QACSS comme équivalentes. En ce qui a trait à la comparaison des écarts-types et des moyennes entre les deux parties du test, nous avons vu dans le tableau 8 qu'elles sont en général très comparables sauf pour ce qui est de la dimension Interne négative appliquée à des situations impliquant des relations interpersonnelles.

Relativement aux corrélations entre les diverses dimensions et sous-catégories du test, si nous isolons la corrélation de la dimension interne s'appliquant aux situations négatives traitant de relations interpersonnelles, nous constatons au tableau 12, que ces corrélations

Tableau 12

Coefficients d'équivalence[1] entre les deux partie du QACSS

Champs / Dimensions	Situations positives		Situations négatives	
	Relations interpersonnelles	Performance	Relations interpersonnelles	Performance
Interne	.38	.44	.06	.30
Stable	.36	.54	.38	.31
Globale	.38	.49	.50	.50
Combinaison champs et dimensions	.63		.52	

1 Tous ces coefficients furent calculés à partir du r de Pearson et sont significatifs au seuil de.001 sauf en ce qui a trait à la corrélation se rapportant à la dimension interne des situations négatives traitant de relations interpersonnelles

fluctuent .30 à .54 et qu'elles sont toutes significatives au seuil de .001. Ces corrélations, tout en étant plus faibles que celles obtenues lors de l'étude du coefficient de stabilité test-retest, sont, dans l'ensemble, significatives. Nous devons cependant souligner que le coefficient obtenu pour la dimension interne traitant des relations interpersonnelles de type négative est de .06 et cette corrélations est non-significative au seuil de .05. Nous tenterons d'expliquer ce phénomène au chapitre suivant.

Quant au coefficient d'équivalence obtenu pour l'ensemble[20] des dimensions et des situations positives indépendamment de leur champ, il est de .63; pour les situations négatives, ce score global est de .52; et pour l'ensemble des dimensions indépendamment des types et des champs des situations, il est de .62. Ces trois dernières corrélations sont toutes significatives à .001. Ceci confirme, selon nous, la fidélité du QACSS.

4.3.3 CONSISTANCE INTERNE DU QACSS

Une troisième méthode de calcul de la fidélité d'un test consiste à déterminer le coefficient de consistance interne (ou d'homogénéité) de ce test. La consistance interne de notre test fut évaluée par le coefficient alpha de Cronbach. Le tableau 13 présente une comparaison entre les coefficients alpha et les intercorrélations des trois dimensions de l'ASQ de Peterson et al. (1982) et les coefficients alpha et les intercorrélations des 12 dernières situations du QACSS.

Tableau 13

Comparaison entre les consistances internes et les intercorrélations des trois dimensions de l'ASQ[1] et des 12 dernières situations du QACSS[2]

Dimensions	Consistance interne		Dimensions											
			1		2		3		4		5		6	
	ASQ	QACSS	ASQ	QACSS	ASQ	QACSS	ASQ	QACSS	ASQ	QACSS	ASQ	QACSS	ASQ	QACSS
Positif														
1. Interne	.50	.60												
2. Stable	.58	.70	.62*	.46**										
3. Global	.44	.74	.38*	.31**	.59*	.58**								
Négatif														
4. Interne	.46	.47	.11	.35**	.01	.15*	-.03	.06						
5. Stable	.59	.71	-.17	.07	-.07	.23**	.03	.15*	.18*	.05				
6. Global	.60	.78	-.15	.07	.04	.16*	.24*	.49**	.28*	.12*	.45*	.54**		

1 N = 130.
2 N varie de 314 à 316.
* $p \leq .05$ et ** $p \leq .001$

20 Voir note précédente.

Les coefficients de consistance interne obtenus pour les douze dernières situations du QACSS sont supérieurs à ceux obtenus par Peterson et al. lors de leur étude expérimentale de l'ASQ. En effet, les coefficients alpha de l'ASQ variaient de .44 à .69 tandis que ceux obtenus pour notre test (situations 13 à 24) varient de .47 à .78.

Le coefficient de consistance interne pour les trois dimensions de notre test (situations 13 à 24) est de .82 pour *toutes*[21] les situations positives et de .78 pour toutes les situations négatives. Pour la dimension Interne, il est de.67 pour toutes les situations positives et de .52 pour les situations négatives traitant de performance; il chute à .49 pour toutes les situations positives et à .21 pour les situations négatives traitant de relations interpersonnelles. Pour la dimension Stable, il est de.74 pour toutes les situations positives et de .57 pour les situations négatives traitant de performance; alors qu'il est à .55 pour toutes les situations positives et à .56 pour les situations négatives traitant de relations interpersonnelles. Finalement, pour la dimension Globale, il est de.72 pour toutes les situations positives et de .69 pour les situations négatives traitant de performance; il se situe à .60 pour toutes les situations positives et à .72 pour les situations négatives traitant de relations interpersonnelles[22]. Nous tenons à souligner que, si nous excluons la dimension Interne négative (relations interpersonnelles), la consistance interne est encore plus significative.

Quant aux coefficients de consistance interne des trois dimensions du QACSS pour tous les types et champs des situations 13 à 24, on constate, dans le tableau 14, qu'ils fluctuent de .34 à .68. On observe cependant qu'ils sont à leur niveau le plus bas dans la dimension Interne et, tout particulièrement, pour les situations traitant de relations interpersonnelles. C'est d'ailleurs pour ce champ de situations qu'on retrouve pour toutes les dimensions les coefficients les plus bas; cependant, dans les dimensions Stable et Globale, les coefficients alpha varient de .50 à .66, ce qui nous apparaît significatif.

---

21 Voir note 17.

22 Le lecteur trouvera à l'annexe 11 un tableau des coefficients alpha pour l'ensemble du QACSS (1990).

Tableau 14

Coefficients de consistance interne[1] des trois dimensions du QACSS pour tous les types et champs des situations 13 à 24

Dimensions \ Champs	Situations positives		Situations négatives	
	Relations interpersonnelles	Performance	Relations interpersonnelles	Performance
Interne	.34	.53	.38	.47
Stable	.50	.61	.53	.61
Globale	.55	.65	.66	.68
Combinaison champs et dimensions	.82		.78	

1 Cette consistance interne fut évaluée à partir du coefficient alpha de Cronbach.

Quant au coefficient de consistance interne des trois dimensions de notre test, il est de .82 pour l'ensemble des situations positives (situations 13 à 24) et de .78 pour l'ensemble des situations négatives. Pour l'ASQ, le coefficient de consistance interne des trois dimensions était de .75 pour l'ensemble des situations positives et de .72 pour l'ensemble des situations négatives. Nos données sont donc fort comparables à celles de l'ASQ et sont même légèrement supérieures. Il ne faut cependant pas oublier que le nombre de sujets pour les deux tests était différent, 130 sujets pour l'ASQ et 317 sujets pour le QACSS[23].

Nous tenons à souligner, à la fin de cette analyse, que le sexe des sujets n'a pas affecté les résultats de notre recherche. Le même phénomène avait été observé lors de l'étude expérimentale de l'ASQ de Peterson et al. (1982).

23 Le lecteur trouvera à l'annexe 10, au tableau XXI, la dispersion des sujets pour l'ensemble des dimensions, types et champs de situations du QACSS. Nous attirons l'attention du lecteur sur les situations 16, 7 et 15 où une baisse du nombre de sujets est observée. Cette baisse pourrait s'expliquer à la situation 10 par le contenu même de la situation qui peut sembler éloigné des situations vécues par l'élève de cégep, tout particulièrement ceux qui sortent du secondaire. Quant aux situations 7 et 15, il est intéressant de noter qu'elles traitent toutes les deux de relations interpersonnelles faisant référence à des situation impliquant de l'agressivité. Serait-il plus difficile pour des sujets de cet âge (âge où notre recherche d'identité est toujours en cours) de s'imaginer dans ce type de situations?

4.4 RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Nous avons décrit, dans un premier temps, les caractéristiques de notre échantillon et montré que ce dernier représentait adéquatement les deux cégeps d'où il originait.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'analyse de la validité de contenu et de construit du QACSS. À travers ces diverses analyses, nous avons constaté que notre instrument de mesure avait une bonne validité de contenu. Cependant, la validité factorielle obtenue, tout en étant très satisfaisante pour les questions traitant d'une même dimension, même type et même champ de situation, mériterait d'être améliorée quant à la distinction entre certaines sous-dimensions; en particuliers, entre les sous-dimensions interne-stable-positive, interne-globale-positive, stable-globale-positive et négative. Lorsque nous essayons d'améliorer ces sous-dimensions, nous sommes alors confrontés au fait que les questions étant reliées à une même situation pour la mesure de dimensions différentes, il nous est donc impossible de modifier une situation en vue d'améliorer une sous-dimension sans affecter les résultats obtenus pour les autres sous-dimensions.

Nous avons , dans un troisième temps, procédé à l'analyse de la fidélité du QACSS que nous avons mesuré de trois façons différentes. Ces mesures variées confirment la fidélité du QACSS.

CHAPITRE CINQ
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les analyses de validité et de fidélité du chapitre précédent ont montré que le QACSS est un instrument de mesure présentant, dans l'ensemble, une bonne validité de contenu et de construit ainsi qu'une fidélité significative. Cependant, et dans sa validité et dans sa fidélité, des éléments pourraient être améliorés. Certains des résultats soulèvent des questions et demandent qu'on s'y arrête. Nous tenterons, dans le présent chapitre, de comprendre certains résultats et nous essaierons, également, d'éclaicir certaines questions soulevées par les données statistiques présentées au chapitre quatre.

5.1 ATTRIBUTIONS DIFFÉRENTES SELON LES TYPES ET LES CHAMPS DES SITUATIONS

Nous avons constaté pour l'ensemble de notre test, que les situations positives tendent à être attribuées plus aux dimensions interne, stable et globale que les situations négatives. Ce phénomène ressortait d'une façon évidente dans le tableau 7 de la page 75. Plus encore, nous avons constaté qu'à l'intérieur d'un même type de situation, positive ou négative, les situations mettant en jeu la performance tendent aussi à être attribuées plus aux dimensions interne, stable et globale que les situations mettant en jeu les relations interpersonnelles.

5.1.1 ATTRIBUTIONS LIÉES À LA PERFORMANCE

Cette tendance relativement forte à s'attribuer des réussites et des échecs scolaires et à croire que ces derniers peuvent plus ou moins persister dans le temps et peuvent, même, se généraliser à d'autres situations de la vie soulève les questions suivantes: pourquoi nos sujets s'attribuent-ils plus un échec scolaire qu'un échec relationnel? Quel pouvoir un élève aurait-il sur une situation d'échec scolaire s'il croyait que la cause qu'il attribue à son échec est due, en bonne partie, à lui, que cette cause pourrait peut-être disparaître et que, de plus, cette cause

se retrouve souvent dans d'autres situations de sa vie? Quelles sortes de causes peuvent être ainsi attribuables à soi, possiblement modifiables et relativement globales?

Le tableau 2 de la page 32 offre des possibilités de réponse à cette dernière question. L'effort, la quantité de connaissance qu'une personne a dans un domaine, le degré de préparation pour une tâche à accomplir ou pour un examen, le degré d'attention et de concentration durant l'étude ou la tâche à accomplir, la confiance en soi sont des exemples de ces causes attribuables à soi, modifiables et transférables d'une situation à l'autre.

5.1.2 ATTRIBUTIONS LIÉES AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES

Revenons maintenant à notre première question. Pourquoi s'attribue-t-on plus un échec scolaire qu'un échec relationnel? Peut-être parce que ce type de relation, comme le dit si bien son qualificatif "interpersonnelle" offre, en soi, plus de causes d'échec attribuables à d'autres. Il n'y a pas seulement soi en cause dans une relation interpersonnelle, mais, au moins, une autre personne à qui attribuer un échec ou une difficulté. Ceci est d'autant plus plausible que la tendance à croire que cette cause peut disparaître est d'ailleurs plus grande pour ce champ de situation et, plus encore, les sujets de notre échantillon ont également tendance à croire que cette cause est plus liée à une situation spécifique qu'à l'ensemble des situations de leur vie.

Un échec relationnel est donc vu, par les élèves de notre échantillon comme attribuable à soi, dans une bonne proportion, mais également comme pouvant être attribué à autrui. Cette perception attributionnelle, liée aux relations interpersonnelles, laisse place au changement comme nous l'avons, d'ailleurs, vu pour les situations de performance. Si l'on s'attribue un échec et que la cause de cet échec est modifiable, on a du pouvoir sur la situation et il y a possibilité de changement.

5.2 CORRÉLATION ENTRE LA PERFORMANCE SCOLAIRE ET LES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Existe-t-il une corrélation entre les situations de performance scolaire et les situations impliquant des relations interpersonnelles ou ces deux champs de situations sont-ils

complètement séparés? Un élève s'attribuant fortement une réussite ou un échec scolaire a-t-il également tendance à s'attribuer des situations positives ou négatives impliquant des relations interpersonnelles?

Il semble effectivement exister une certaine corrélation entre ces deux champs comme le montre, d'ailleurs, le tableau 9 de la page 79. Cependant, il nous semble important de souligner que cette corrélation est plus importante pour les dimensions stable et globale que pour la dimension interne. Si nous regardons plus attentivement ce tableau, nous constatons que pour la sous-dimension interne-positive, la corrélation est de .37 et, pour la sous-dimension interne-négative, la corrélation est de .21; deux corrélations qui nous apparaissent relativement faibles. Comment pourrait-on expliquer ce phénomène? La réponse se trouve peut-être dans la tendance attributionnelle de nos sujets à ces deux sous-dimensions.

Quelle est cette tendance attributionnelle? Nous constatons au tableau 8 de la page 76, que les sujets s'attribuent plus une performance négative que des relations interpersonnelles négatives. Nous avons, d'ailleurs, mentionné ce phénomène au tout début de ce chapitre. Mais ici, ce qu'il nous semble important de souligner est que cette corrélation est positive et significative, bien que faible, pour la sous-dimension interne-négative et interne-positive. Ce qui veut dire que les élèves qui ont tendance à s'attribuer une bonne performance scolaire ont également tendance à s'attribuer, bien que plus faiblement, les causes de relations interpersonnelles positives. Pour les situations négatives, on observe le même phénomène. Effectivement, la tendance à s'attribuer une mauvaise performance scolaire va de pair avec la tendance à s'attribuer, bien que plus faiblement encore, les causes de relations interpersonnelles négatives.

5.3 IMPACTS DES ATTRIBUTIONS NÉGATIVES LIÉES À LA PERFORMANCE

Quel impact cette tendance à s'attribuer une mauvaise performance scolaire peut-elle avoir sur un élève plus faible scolairement, surtout, comme on le voit au tableau 9, que les corrélations sont plus élevées pour les dimensions stable et globale? Comme l'ont déjà exprimé Peterson et Seligman (1981), si un élève présente une tendance à un style attributionnel interne-global-stable pour des situations négatives, il y a de très fortes

probabilités que cet élève présente également des symptômes de dépression. Ce phénomène a déjà été observé dans des études américaines faites auprès d'étudiants de niveau collégial et, également, auprès d'adultes comme le rapportent Peterson et ses collègues (1982). Le phénomène contraire a également été observé, si un élève présente une tendance à un style attributionnel interne-global-stable pour des situations positives, il y a de très fortes probabilités que cet élève présente une forte confiance en soi. Nous tenons à préciser que dans ces études américaines, les symptômes dépressifs avaient été mesurés avec des questionnaires variés et des diagnostiques formels.

De plus, dans une expérience menée par Golin et al. (1981), il avait été démontré que les scores de l'ASQ pouvaient prédire des réactions dépressives un mois après la passation du test. Le QACSS pourrait-il offrir la même possibilité pour des élèves de niveau collégial? Pourrait-on, à partir de notre instrument de mesure, lorsqu'un élève présente des attributions internes, stables et globales très élevées à des situations négatives penser qu'il présentera probablement, des réactions dépressives un mois plus tard? Si oui, le QACSS pourrait être un outil intéressant de dépistage de *dépression scolaire*. La recherche actuelle ne nous permet pas de répondre à ces interrogations, mais laisse cependant place à des hypothèses pour des recherches futures.

Il nous semble important de souligner qu'il a été confirmé à plusieurs reprises, comme le rapportent Peterson et ses collègues (1982), que les résultats de l'ASQ étaient associés au développement de symptômes dépressifs suite à une faible performance de collégiens à des examens de mi-session. Comme il a été démontré que les résultats de notre test sont favorablement comparables à ceux de l'ASQ, il serait intéressant d'explorer cette piste de recherche. Rappelons, de plus, que les travaux de Blouin (1988) soulignaient également le lien entre l'échec scolaire et des attributions internes-stables élevées. Cet auteur soulignait, de plus, le dommage que ces attributions pouvaient avoir sur la performance scolaire, attributions "directement alimentés par des croyances irréalistes, enracinées dans notre culture, sur les sciences en général et sur les facteurs qui permettent d'y réussir" (Blouin, 1988, p.29).

5.4 LE QACSS, MESURE DU STYLE ATTRIBUTIONNEL DES CÉGÉPIENS

Qu'est qu'un style? Le Petit Robert (1990, p.1871) nous dit que c'est une "manière personnelle de se comporter jugée d'après des critères de valeur". Les psychologues de la personnalité, comme le rapportent Peterson et ses collègues (1982), s'entendent pour dire que pour plusieurs personnes leur style est relativement constant, tandis que pour d'autres, leur style est plutôt inconstant. Tenant compte de cette définition et de cette nuance, peut-on dire que le QACSS mesure un style attributionnel? Peut-on parler de style chez une population âgée de 17 à 20 ans? Si nous faisions passer le même test aux mêmes sujets un an ou deux ans plus tard, auraient-ils le même *style attributionnel*?

Il nous apparaît difficile de parler, pour une population de 17 à 20 ans, population spécifique à qui s'adresse le QACSS, de style attributionnel; nous parlerions plutôt d'une tendance plus ou moins forte, selon les sujets, à se comporter selon un style attributionnel. En effet, une des caractéristiques psychologiques des élèves de cet âge, comme nous l'avons d'ailleurs constaté dans une autre recherche (Barbeau, 1990) est que ces élèves de 17-20 ans sont dans une période de transition entre l'adolescence et l'âge adulte, période où ils sont à la recherche de leur identité. Peut-on, dans une période de recherche de soi, avoir ***établi*** un style personnel? À 17-20 ans, il est très possible que le style personnel soit enclenché, mais est-il définitif? Le style attributionnel, d'une façon plus spécifique, peut-il encore changer au niveau collégial et peut-il être affecté par des réussites et des échecs liés tant à la performance scolaire qu'aux relations interpersonnnelles? Nous croyons que oui. Nous croyons même que les coefficients de stabilité obtenus au test-retest auraient, peut-être, été plus élevés si nos sujets étaient plus âgés. Qu'est-ce qui nous conduit à penser ainsi? Les coefficients de stabilité obtenus aux sous-dimensions interne-positive et interne-négative ainsi que ceux obtenus aux sous-dimensions interne-positive-performance et interne-négative-performance.

5.4.1 STYLE ATTRIBUTIONNEL LIÉ À LA PERFORMANCE ET AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES

Il est assez intéressant de constater que les changements les plus importants entre la première et la deuxième passation du QACSS se retrouvent aux dimensions interne-positive-performance et relations interpersonnelles ainsi qu'aux dimensions globale-négative-performance et globale-positive-relations interpersonnelles comme l'illustre le tableau 15.

Tableau 15

Comparaison entre les moyennes et les écarts-types obtenus lors de la première et de la deuxième passation du QACSS (situations 13 à 24)

MOYENNES ET ÉCARTS-TYPES OBTENUS LORS DE LA PREMIÈRE PASSATION DU QACSS

		Moyennes aux items(écarts-type)		
	Champs et types des situations	**Interne**	**Stable**	**Globale**
S16	*Performance (+)*	*6.32(1.01)*	*5.48(1.35)*	*5.41(1.65)*
S19	*Performance (+)*	*5.73(1.75)*	*5.08(1.50)*	*5.04(1.79)*
S23	*Performance (+)*	*5.53(1.68)*	*4.91(1.48)*	*4.97(1.70)*
S14	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.28(1.51)*	*5.19(1.43)*	*5.09(1.61)*
S17	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.41(1.59)*	*5.66(1.37)*	*5.34(1.73)*
S20	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.45(1.53)*	*5.00(1.45)*	*5.05(1.72)*
S13	*Performance (-)*	*4.64(1.87)*	*3.91(1.50)*	*3.99(1.92)*
S18	*Performance (-)*	*5.74(1.43)*	*3.84(1.73)*	*4.25(1.87)*
S21	*Performance (-)*	*5.21(1.51)*	*4.07(1.55)*	*4.25(1.78)*
S15	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.62(1.83)*	*3.68(1.45)*	*4.09(1.76)*
S22	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.76(1.95)*	*3.62(1.50)*	*3.67(1.79)*
S24	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.17(1.89)*	*3.91(1.57)*	*3.82(1.90)*

MOYENNES ET ÉCARTS-TYPES OBTENUS LORS DE LA DEUXIÈME PASSATION DU QACSS

		Moyennes aux items(écarts-type)		
	Champs et types des situations	**Interne**	**Stable**	**Globale**
S16	*Performance (+)*	*6.39(0.95)*	*5.43(1.29)*	*5.22(1.82)*
S19	*Performance (+)*	*5.92(1.47)*	*5.11(1.45)*	*5.04(1.64)*
S23	*Performance (+)*	*5.71(1.48)*	*5.00(1.43)*	*4.92(1.71)*
S14	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.54(1.44)*	*5.10(1.36)*	*5.03(1.56)*
S17	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.26(1.59)*	*5.51(1.30)*	*5.10(1.60)*
S20	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.48(1.54)*	*4.92(1.53)*	*4.83(1.71)*
S13	*Performance (-)*	*4.57(1.83)*	*3.84(1.48)*	*3.80(1.83)*
S18	*Performance (-)*	*5.66(1.63)*	*4.03(1.63)*	*3.97(1.90)*
S21	*Performance (-)*	*5.21(1.51)*	*4.17(1.48)*	*4.00(1.82)*
S15	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.52(1.93)*	*3.79(1.47)*	*3.88(1.80)*
S22	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.97(1.96)*	*3.70(1.53)*	*3.61(1.91)*
S24	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.09(2.01)*	*3.83(1.65)*	*3.83(1.92)*

N.B La lettre S et les nombres en italique réfèrent à l'ordre des événements dans le questionnaire expérimental.

Pour les autres dimensions, les changements sont nettement de moindre importance. Pourquoi la stabilité de notre test est-elle moins grande pour les dimensions citées (interne-positive-performance et relations interpersonnelles ainsi qu'aux dimensions globale-négative-performance et globale-positive-relations interpersonnelles)? Le cégep est le premier palier des études supérieures et, n'oublions pas, que certaines perceptions relatives à la performance scolaire se préciseront et pourront également se modifier durant cette période relativement courte de deux-trois ans. De plus, un certain nombre de nos sujets au moment de la première passation du test, soit 65 sur 317, venaient directement du secondaire. Leur expérience, bien que toute nouvelle, du cégep peut leur dire, par exemple, que l'effort est important pour la réussite scolaire au cégep et que cet effort relève essentiellement de soi, mais cette expérience nouvelle n'affecte cependant pas la perception qu'ils ont de la stabilité et de la globalité de cette cause.

Qu'a-t-il eu de spécial, entre la première et la deuxième passation qui peut avoir affecté tout particulièrement la dimension interne des attributions causales liées à la performance? Il y a eu pour la presque totalité de nos sujets cinq semaines de cours et, même pour vingt-quatre d'entre eux, sept semaines de cours. De plus lors du retest, 117 sujets des 271 composant notre échantillon ont affirmé avoir eu, au moins dans un cours, un résultat ayant une valeur égale ou plus grande à 20% de la valeur finale de ce cours. Nous croyons que ces deux raisons peuvent expliquer cette différence statistique entre la première et la deuxième passation du test.

Ce qui nous semble encore plus intéressant à préciser est que la différence observée va dans le sens d'une attribution plus forte à la dimension interne, pour les situations positives, et moins forte à la dimension interne, pour les situations négatives. Donc, une bonne performance scolaire est plus attribuée à soi et, dans deux situations sur trois, une mauvaise performance scolaire est légèrement moins attribuée à soi. Si l'on regarde attentivement les contenus des situations 13 et 18, situations négatives, où l'on note cette légère différence, on constate que la première réfère à un texte à lire qui n'est pas compris de l'élève et que la seconde réfère à un échec à un laboratoire; la troisième situation négative, la situation 21, montre une corrélation parfaite entre la première et la seconde passation du test,

cette situation fait référence à la difficulté à résoudre des problèmes lors d'exercices pratiques. Donc, il nous semblerait possible d'avancer, à partir de tous ces résultats et toutes ces observations, que les élèves de notre échantillon, perçoivent le contenu d'une matière et des situations pratiques d'apprentissage, comme la préparation d'un laboratoire, comme pouvant ne pas relever uniquement d'eux et comme pouvant provoquer, dans une certaine mesure, une baisse de leur performance scolaire. L'apprentissage, la réussite scolaire serait donc une responsabilité partagée entre l'élève et le professeur. Quelle part relève de l'élève, quel part relève du professeur? La part de l'élève est-elle plus importante plus on s'élève dans les degrés d'étude?

Comment peut-on expliquer la différence entre la première et la deuxième passation du test aux dimensions globale-négative-performance et globale-positive-relations inter-personnelles? Au tout début de la session, l'élève semble avoir des perceptions plus globales des causes liées à des situations de performance et de relations interpersonnelles. Après cinq à sept semaines de cours, l'élève nuance plus ses perceptions. Il perçoit que sa difficulté à lire un texte (situation 13) est peut être plus grande dans une matière spécifique (en physique, par exemple) et moins importante dans une autre matière (en psychologie, par exemple). Le même phénomène se reproduit dans des situations de laboratoire (situation 18) et dans des exercices pratiques (situation 21). Au niveau des relations interpersonnelles, le même phénomène semble se reproduire. À la situation 17 (un ami demande de l'aide pour un problème), après cinq à sept semaines, l'élève conçoit qu'un ami peut lui demander de l'aide pour un problème en français, mais pas nécessairement en chimie où il se sait moins compétent.

Le phénomène observé pour la performance se reproduit donc pour les relations interpersonnelles. Nous croyons que l'expérience de la réalité collégiale peut expliquer, dans une certaine mesure, ces différences observées aux dimensions interne-positive-performance et relations interpersonnelles ainsi qu'aux dimensions globale-négative-performance et globale-positive-relations interpersonnelles.

5.4.2 STYLE ATTRIBUTIONNEL AU NIVEAU COLLÉGIAL

Tout ce que nous venons de montrer ne veut pas dire qu'il n'y a pas une tendance à avoir un style attributionnel au niveau collégial, style tant pour la performance que pour les relations interpersonnelles, mais veut plutôt souligner que cette tendance à un style attributionnel est encore fluctuante et va probablement s'affirmer dans les cinq prochaines années. Cette dernière hypothèse serait intéressante à vérifier. Une étude comparative du style attributionnel des élèves de niveau collégial et des étudiants de deuxième cycle pourrait être faite pour vérifier cette hypothèse. Obtiendrait-on, alors, des coefficients de stabilité et de consistance interne plus élevés chez le groupe d'étudiants universitaires?

Les résultats obtenus au QACSS soulève une autre question pour le futur.Y aurait-il une différence dans le *style attributionnel* des élèves forts et des élèves faibles scolairement? Si oui, cette différence se situe-t-elle, seulement, au niveau des situations traitant de performance scolaire ou se situe-t-elle, également, au niveau des situations impliquant des relations interpersonnelles?

5.5 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES ÉTUDES DE VALIDITÉ ET DE FIDÉLITÉ DU QACSS

La validité de contenu de notre instrument de mesure nous apparaît, dans l'ensemble, très satisfaisante. Cependant la validité de construit que nous avons évaluée de deux façons différentes montre, à travers la validité factorielle, qu'il y aurait place à des améliorations possibles en ce qui a trait à la distinction entre certaines sous-dimensions, en particulier, les sous-dimensions interne-stable-positive, interne-stable-négative, stable-globale-positive et stable-globale-négative. Quant à la validité congruente de notre test, validité mesurée 1° par une comparaison entre l'ASQ et les douze dernières situations du QACSS et 2° par une comparaison entre les douze premières situations et les douze dernières situations du QACSS, elle nous semble vraiment satisfaisante. Nous avons effectivement démontré, à travers une étude comparative des moyennes, des écarts-types et une étude corrélationnelle que le QACSS était vraiment satisfaisant quant à sa validité congruente.

La fidélité du QACSS fut également étudiée et ceci à travers trois modes d'évaluation. Les résultats ont montré une très bonne stabilité dans le temps, stabilité même supérieure, pour la presque totalite des dimensions et sous-dimensions, à celle obtenue par Peterson et ses collègues lors de leur étude expérimentale de l'ASQ. La consistance interne des trois dimensions est également, dans l'ensemble, très satisfaisante; elle se vérifie par un coefficient alpha de .75 pour l'ensemble des situations positives et un coefficient de .72 pour les situations négatives. Quant au coefficient d'équivalence entre les deux parties du QACSS, ils sont moyennement satisfaisants pour certaines sous-dimensions; en particuliers pour les sous-dimensions interne-négative-relations interpersonnelles et interne-négatives-performance. Cependant, pour l'ensemble des dimensions et des situations positives indépendamment de leur champ, il est de .63; pour les situations négatives, ce score est de .52; et pour l'ensemble des dimensions indépendamment des types et des champs de situations, il est de .62. Ces trois dernières corrélations sont toutes significatives au seuil de .001. Ceci confirme, selon nous, la fidélité du QACSS.

En tout dernier lieu, nous aimerions rappeler qu'il serait intéressant de trouver une solution permettant d'améliorer le taux de discrimination et d'indépendance des dimensions stable et globale de certaines situations sans affecter négativement les autres questions qui sont liées à ces situations. Le problème est épineux et il serait important, selon nous, de le contrer.

CHAPITRE SIX
RÉSUMÉ ET CONCLUSION

6.1 RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre nous résumerons brièvement les grandes lignes de notre recherche puis, nous esquisserons des suggestions de recherche et finalement, nous tirerons nos conclusions.

6.1.1 RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE

Partant du constat qu'environ 40% des élèves inscrits aux secteurs général et professionnel abandonnent leurs études avant de les avoir terminées et que ces abandons scolaires sont extrêmement coûteux et pour l'élève lui-même et pour le système collégial et pour la société québécoise, nous nous sommes demandés, dans un premier temps, en nous limitant aux variables liées à l'élève, ce qui différencie un élève qui persiste et réussit scolairement de celui qui abandonne ou échoue. Puis, dans un deuxième temps, nous avons limité notre étude à une variable motivationnelle liée à l'élève soit l'influence des attributions causales sur la réussite et l'échec scolaire.

Considérant que les recherches actuelles, faites au Québec, sur ce thème précis des attributions causales, se rapportaient spécifiquement aux mathématiques et à la physique (Blouin, 1985; Blouin, 1988) et, surtout, constatant le manque d'outils fiables et valables, adaptés à la population québécoise, pouvant mesurer les attributions causales générales en situations scolaires chez les élèves de niveau collégial, nous avons décidé d'élaborer et de

valider un outil de mesure des attributions causales se rapportant à des situations scolaires dans le but de distinguer, dans une deuxième recherche, les styles attributionnels des élèves forts et des élèves faibles. Cette connaissance spécifique des styles attributionnels des divers groupes d'élèves de niveau collégial pourrait nous éclairer sur la dynamique psycho-cognitive de l'élève et pourrait, également, nous permettre de trouver des modes d'intervention plus spécifiquement liés à cette variable qui joue, selon nous, un rôle important dans l'apprentissage.

6.1.2 RAPPEL DE L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

La présente recherche correspond à la première étape d'**une étude** sur les attributions causale des élèves de niveau collégial. L'objectif de l'actuelle recherche était d'élaborer et de valider un test permettant d'identifier le *style attributionnel* des élèves engagés dans des études collégiales, ceci en nous inspirant principalement de l'ASQ de Peterson et ses collègues (1982).

Les autres buts et hypothèses liés à notre étude sur les attributions causales seront réalisés et étudiés dans de futures recherches.

6.1.3 RAPPEL DU CONTEXTE EXPÉRIMENTAL

Notre test, le QACSS, comprenait douze situations, (six positives - six négatives) traitant, en nombre égale, de situations de performance et de situations impliquant des relations interpersonnelles. Une première version du test fut soumis à trois experts puis, après des modifications, nous avons procédé à l'expérimentation de notre instrument de mesure auprès de 317 élèves inscrits au secteur régulier dans deux cégeps de la région de Montréal, le cégep de Bois-de-Boulogne et le cégep Montmorency. Cinq semaines après la première passation, nous avons procédé au retest auprès de 271 des 317 élèves composant notre échantillon original.

6.1.4 RAPPEL DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Nous avons fait la démonstration, lors de notre analyse et de notre interprétation des résultats, que le QACSS (situations 13 à 24 de la version expérimentale) avait une bonne validité de contenu. La validité de construit, mesurée selon deux modes, était significative quant à sa validité congruente, mais laissait place à l'amélioration quant à sa validité factorielle. Nous avons d'ailleurs mentionné, lors de notre analyse de résultats, qu'il faudrait améliorer le degré de discrimination et d'indépendance des dimensions stables et globales de certaines situations sans, pour autant, affecter négativement les autres questions qui sont liées à ces situations. Quant à la fidélité du QACSS, elle nous apparaît, dans l'ensemble, également significative.

6.2 SUGGESTIONS DE RECHERCHE

Le QACSS fut élaboré dans le but de fournir un instrument valable de la mesure des attributions causales se rapportant à des situations scolaires. Considérant ceci comme réalisé, nous aimerions, à cette étape de notre recherche, soulever des questions et faire certaines suggestions de recherche pour l'avenir. Ces questions et suggestions de recherche ont été regroupées autour de grands thèmes de recherche.

6.2.1 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: POINT DE DÉPART DE L' AMÉLIORATION DE LA PERFORMANCE SCOLAIRE

Serait-il possible d'améliorer la performance scolaire d'un élève 1° en lui faisant prendre conscience de sa *tendance attributionnelle* liée à la performance scolaire; 2° en lui faisant découvrir ou en lui montrant l'impact de ses attributions causales liées à la performance sur ses comportements d'étude et d'apprentissage scolaire et 3° en favorisant, chez lui, la réflexion et la découverte des attitudes mentales et comportementales pouvant l'aider à améliorer sa performance scolaire?

6.2.2 LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: POINT DE DÉPART D'UNE AMÉLIORATION DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Serait-il possible d'améliorer les relations interpersonnelles d'un élève, en situations scolaires, en suivant le même processus qu' énoncé en 6.2.1, mais, cette fois-ci appliqué, à des situations impliquant des relations interpersonnelles du vécu scolaire? C'est à dire: améliorer les relations interpersonnelles d'un élève en situations scolaires 1° en lui faisant prendre conscience de sa *tendance attributionnelle* liée à ses relations interpersonnelles de sa vie scolaire; 2° en lui faisant découvrir ou en lui montrant l'impact de ses attributions causales liées à ses relations interpersonnelles sur ses comportements sociaux et 3° en favorisant, chez lui, la réflexion et la découverte des attitudes mentales et comportementales pouvant l'aider à améliorer ses relations interpersonnelles en milieu scolaire.

Quel(s) impact(s) l'amélioration des relations interpersonnelles du vécu scolaire aura-t-il sur la performance scolaire de l'élève? et quel(s) impact(s) l'amélioration de la performance scolaire aura-t-il sur les relations interpersonnelles scolaires de l'élève?

6.2.3 QACSS: OUTIL DE DÉPISTAGE DE LA DÉPRESSION SCOLAIRE

Quel(s) impact(s) une baisse de rendement scolaire, entre le secondaire et le cégep, a-t-il sur les attributions causales des élèves? Pourrait-on prévoir, pour l'ensemble des élèves de niveau collégial, cette baisse hypothétique de rendement scolaire en utilisant le QACSS? Pourrait-on utiliser, vers la mi-session, le QACSS comme test de dépistage de réactions dépressives liées à la performance scolaire et intervenir, à partir de ce dépistage, le plus rapidement possible afin de prévenir des abandons et des échecs au niveau collégial?

6.2.4 DIFFÉRENCES ENTRE LES STYLES ATTRIBUTIONNELS DES ÉLÈVES FORTS ET FAIBLES SCOLAIREMENT, DES ÉLÈVES FORTS ET FAIBLES AU NIVEAU DES RELATIONS INTERPERSONNELLES, DES ÉLÈVES DE DIFFÉRENTS PROGRAMMES SCOLAIRES

Y a-t-il une différence entre le *style attributionnel* des élèves forts et des élèves faibles scolairement? Qu'est-ce qui différencie, au niveau collégial, *le contenu* attributionnel des élèves forts et des élèves faibles scolairement? Comment pourrait-on utiliser les informations tirées des élèves forts afin d'aider les élèves plus faibles? Y a-t-il corrélation entre le style attributionnel lié à la performance et le style attributionnel lié aux relations interpersonnelles chez les élèves forts et faibles? Retrouve-t-on une différence entre les styles attributionnels des élèves selon les différents programmes scolaires au niveau collégial? Si oui, cette différence s'intensifie-t-elle au niveau universitaire?

6.3 CONCLUSION

L'ordre dans lequel nous venons de présenter les divers thèmes et questions de recherche qui précèdent ne se veut pas le reflet de leur importance, mais est plutôt le fruit du hasard. Ce que nous retenons de toutes ces questions est que le champ des attributions causales offre, au milieu de l'enseignement, une piste importante à la compréhension du processus cognitivo-affectif de l'élève.

Nous croyons également que le QACSS peut être considéré comme un outil valable de la mesure des attributions causales appliquées à des situations scolaires. Nous espérons que cet instrument de mesure, permettra d'explorer cette piste encore toute neuve de la connaissance et des processus mentaux de l'élève en situation d'apprentissage.

ANNEXE UN

TRADUCTION FRANÇAISE DE L'ASQ DE PETERSON ET AL. 1982

Le questionnaire de la présente annexe ne peut être utilisé sans le consentement de l'auteure de la présente recherche.

ASQ

(Ce questionnaire est la traduction française du questionnaire ASQ (c 1984 de Seligman et al.)

SITUATION 1: VOUS RENCONTREZ UN(E) AMI(E) QUI VOUS COMPLIMENTE AU SUJET DE VOTRE APPARENCE.

1. Écrivez la cause principale de cette situation:

_____

_____

2. Est-ce que la cause du compliment de votre ami(e) est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

3. Dans le futur, lorsque vous rencontrerez ce(te) ami(e), est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause sera toujours présente.

4. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement dans vos échanges avec des ami(e)s ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 2: DEPUIS UN CERTAIN TEMPS VOUS VOUS CHERCHEZ UN EMPLOI ET VOUS N'EN TROUVEZ PAS.

5. Écrivez la cause principale de cette situation:

_____

_____

6. Est-ce que la cause du fait que vous ne trouvez pas d'emploi est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

7. Dans le futur, lorsque vous chercherez un emploi, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause sera toujours présente.

8. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement dans votre recherche d'un emploi ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

ASQ

(Ce questionnaire est la traduction française du questionnaire ASQ (c 1984 de Seligman et al.)

SITUATION 3: VOUS DEVENEZ TRÈS RICHE.

9. Écrivez **la** cause principale de cette situation:

_____

_____

10. Est-ce que la cause du fait que vous deveniez très riche est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

11. Dans votre vie financière future, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause sera toujours présente.

12. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement dans le fait d'obtenir de l'argent ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 4: UN(E) AMI(E) VIENT VOUS VOIR POUR UN PROBLÈME QU'IL(ELLE) A ET VOUS N'ESSAYEZ PAS DE L'AIDER.

13. Écrivez **la** cause principale de cette situation:

_____

_____

14. Est-ce que la cause du fait que vous n'aidiez pas votre ami(e) est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

15. Dans le futur, lorsque votre ami(e) viendra vous voir pour un problème, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause sera toujours présente.

16. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement lorsqu'un(e) ami(e) vient vous voir pour un problème ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

SITUATION 5: VOUS DONNEZ UNE IMPORTANTE CONFÉRENCE DEVANT UN GROUPE ET L'AUDIENCE RÉAGIT NÉGATIVEMENT.

17. Écrivez la cause principale de cette situation:

_____

_____

18. Est-ce que la cause du fait que l'assistance réagit négativement est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

19. Dans le futur, lorsque vous donnerez des conférences, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 Cette cause sera toujours présente.

20. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement quand vous avez à donner une conférence ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 6: VOUS RÉALISEZ UN PROJET QUI EST GRANDEMENT APPRÉCIÉ.

21. Écrivez la cause principale de cette situation:

_____

_____

22. Est-ce que la cause du fait que ce projet soit grandement apprécié est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

23. Dans le futur, lorsque vous réaliserez un projet, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 Cette cause sera toujours présente.

24. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement lorsqu'une vous réalisez des projets ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

(Ce questionnaire est la traduction française du questionnaire ASQ (c 1984 de Seligman et al.)

SITUATION 7: VOUS RENCONTREZ UN(E) AMI(E) QUI MANIFESTE DE L'HOSTILITÉ À VOTRE ÉGARD.

25. Écrivez la cause principale de cette situation:

_____

_____

26. Est-ce que la cause du fait que votre ami(e) vous manifeste de l'hostilité est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

27. Dans le futur, lorsque vous échangerez avec des amis(es), est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause sera toujours présente.

28. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement dans vos échanges avec des amis(es) ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 8: VOUS N'ARRIVEZ PAS À FAIRE TOUT LE TRAVAIL QU'ON ATTEND DE VOUS.

29. Écrivez la cause principale de cette situation:

_____

_____

30. Est-ce que la cause du fait que vous n'arrivez pas à faire le travail est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

31. Dans le futur, lorsque vous serez dans la situation d'avoir à faire un travail qu'on attend de vous, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause sera toujours présente.

32. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement lorsqu'une vous avez à faire un travail qu'on attend de vous ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

ASQ

(Ce questionnaire est la traduction française du questionnaire ASQ (c 1984 de Seligman et al.)

SITUATION 9: VOTRE AMI(E) DE COEUR VOUS TRAITE AVEC PLUS D'AMOUR.

33. Écrivez **la** cause principale de cette situation:

_____

_____

34. Est-ce que la cause du fait que votre ami(e) de coeur vous traite avec plus d'amour est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

35. Dans vos futurs échanges avec votre ami(e) de coeur, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause sera toujours présente.

36. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement dans la façon dont vous traite votre ami(e) de coeur ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 10: VOUS FAITES UNE DEMANDE POUR QUELQUE CHOSE QUE VOUS AIMERIEZ BEAUCOUP OBTENIR (EX: UN EMPLOI IMPORTANT, L'ADMISSION À LA FACULTÉ DE VOTRE CHOIX À L'UNIVERSITÉ, ETC. ET VOUS L'OBTENEZ.

37. Écrivez **la** cause principale de cette situation:

_____

_____

38. Est-ce que la cause du fait que vous obteniez ce que vous souhaitiez est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

39. Dans le futur, lorsque vous ferez une demande, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause sera toujours présente.

40. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement lorsque vous faites une demande ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1 2 3 4 5 6 7	Cette caus a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

ASQ

(Ce questionnaire est la traduction française du questionnaire ASQ (c 1984 de Seligman et al.)

SITUATION 11: VOUS FAITES UNE "SORTIE" AVEC UNE PERSONNE (DU SEXE OPPOSÉ AU VÔTRE) ET ÇA TOURNE MAL.

41. Écrivez la cause principale de cette situation:

_____

_____

42. Est-ce que la cause du fait que cette sortie tourne mal est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

43. Dans le futur lorsque vous ferez des "sorties" avec une personne du sexe opposé, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause sera toujours présente.

44. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement dans vos "sorties" avec une personne du sexe opposé ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 12: VOUS OBTENEZ UNE AUGMENTATION DE SALAIRE.

45. Écrivez la cause principale de cette situation:

_____

_____

46. Est-ce que la cause de cette augmentation de salaire est quelque chose en rapport avec vous ou est-ce quelque chose en rapport avec d'autres personnes ou quelque chose en rapport avec des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause est quelque chose qui est entièrement en rapport avec moi.

47. Dans le futur, lorsque vous aurez une augmentation de salaire à votre emploi, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause sera toujours présente.

48. Est-ce que cette cause est quelque chose qui a un effet seulement dans le fait d'obtenir une augmentation de salaire ou bien est-ce que cette cause a un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.	1 2 3 4 5 6 7	Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.

La première version de cette traduction a été réalisée par Berthiaume, F. (1989).

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

ANNEXE DEUX

LETTRE AUX EXPERTS

Bonjour,

Je vous fais parvenir:

- mon projet de recherche,
- une copie de l'ASQ (version originale (1984) en anglais),
- une copie de l'ASQ (traduction française (1990) du test original),
- une copie du corrigé de l'ASQ que j'ai préparé tout spécialement pour vous,
- le "scoring key" que Seligman m'a fait parvenir (en anglais),
- une copie du QACSS.

Comme vous le constaterez à la lecture du QACSS, les douze premières situations sont une adaptation quasi-textuelle du ASQ de Seligman (1984). Mon conseiller en statistiques me suggère de faire passer un test "mesure-critère" en même temps que le QACSS (le test que je désire valider). J'ai pensé intégrer les douze situations de Seligman, auxquelles j'ai fait quelques adaptations, aux douze situations nouvelles que j'ai élaborées. Comme le test de Seligman est une traduction française, sa validité et sa fidélité statistiques n'existent plus. En utilisant les douze situations du ASQ avec des adaptations mineures, je pourrai comparer les résultats des douze premières situations aux douze dernières et ainsi faire des comparaisons statistiques. De plus, si certaines situations s'avèrent plus significatives statistiquement, j'aurai un plus grand bassin de situations où puiser. Comme la première partie du QACSS est quasiment une copie-conforme de l'ASQ, je ne ferai pas passer l'ASQ qui de toute façon a perdu sa valeur statistique lors de la traduction.

J'aimerais, si vous le désirez, que vous répondiez aux questions suivantes, vous pouvez répondre sur un magnétocassette, ce sera plus rapide pour vous. Si vous n'en avez pas, j'en emprunterai un au collège pour vous.

1) Croyez-vous que le QACSS est une adaptation conforme au ASQ?

   A) Dans son élaboration?

   B) Dans le contenu de ses situations?

   C) Dans le contenu de ses questions?

2) Croyez-vous que les situations du QACSS peuvent mesurer des attributions de causalité reliées à des situations scolaires?

3) A) Croyez-vous qu'il est pertinent de maintenir dans le QACSS des situations se rapportant aux relations interpersonnelles?

B) Croyez-vous que les attributions retrouvées pour ce type de situations (relations interpersonnelles) pourraient donner des indices pour dépister des étudiants en difficulté d'apprentissage?

4) Pourriez-vous me faire tous les commentaires pertinents à la **validité de contenu** de ce test.

Je vous remercie très sincèrement de votre aide. J'ai vraiment besoin de toutes vos critiques.

Denise Barbeau
11 mai 1990

ANNEXE TROIS

QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX SUJETS DE LA PRÉEXPÉRIMENTATION

QUESTIONS

1. Les consignes vous sont-elles apparues claires?

   oui _____ non _____

   Si non, que suggérez-vous de changer:

   _____

   _____

   _____

2. Y a-t-il des questions que vous avez trouvées confuses?

   oui _____ non _____

   lesquelles _____

   Si oui, que suggérez-vous de changer:

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

3. Écrivez tous les commentaires que vous trouveriez importants pour améliorer ce questionnaire.

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

ANNEXE QUATRE

VERSION EXPÉRIMENTALE DU QACSS DE BARBEAU 1990

Le questionnaire de la présente annexe ne peut être utilisé sans le consentement de l'auteure de cette recherche.

QACSS
(QUESTIONNAIRE ÉTUDIANT LES ATTRIBUTIONS DE CAUSALITÉ RELIÉES À DES SITUATIONS SCOLAIRES)
par Barbeau D. (1990)

REMARQUE: Les résultats de ce test sont **entièrement confidentiels** et ne serviront qu'aux fins de la présente recherche.
S.V.P. Répondez aux questions de la section A. Nous avons besoin de ces informations pour analyser nos résultats.

Section A

Quel est votre numéro matricule: _____

votre âge: _____ votre ethnie(nationalité) d'origine: _____

votre programme lors de votre première inscription au cégep: _____

Votre programme actuel (si c'est le même, n'écrivez rien) _____

Encerclez la bonne réponse pour les 2 prochaines questions.

votre sexe: M F votre session actuelle 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

N'ÉCRIVEZ RIEN DANS CETTE SECTION

CODE DU SUJET:_____ N1 _____ N2 _____ N3 _____

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

Section B

Les personnes recherchent spontanément et d'une façon très particulière des explications ou des causes aux événements qui leur arrivent. Par exemple, si vous êtes élu premier ministre, vous penserez peut-être que cela est dû à votre expérience politique ou à votre talent d'orateur ou parce que les gens vous trouvent séduisant ou parce que vous avez assez d'argent pour faire une campagne politique ou parce que vous étiez le seul candidat ou parce que vous avez eu la chance de vous présenter au bon moment, ou parce que la population détestait les autres candidats etc.

Dans chaque situation, bien des causes sont possibles et pourraient être identifiées. Donc, comme nous l'avons dit au tout début, les personnes recherchent d'une façon très particulière, d'une façon très personnelle les causes des événements qui leur arrivent et ces causes identifiées varient d'une personne à l'autre. Il n'y a pas une seule cause, mais plusieurs causes possibles.

Ce questionnaire veut étudier ces causes qui vous viennent à l'esprit lorsque vous êtes dans des situations particulières ainsi que la signification personnelle que vous leur donnez.

Section C

Consignes

A. Lisez chaque situation et essayez de vous imaginer clairement dans les situations qui suivent. Si l'événement vous arrivait à vous, qu'est-ce qui l'aurait causé, selon vous? Certains événements peuvent avoir plusieurs causes, nous vous demandons d'en prendre seulement une.

B. Décidez quelle serait, selon vous, **la cause principale** de cette situation si elle se produisait pour vous. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce qui est important est la cause que vous identifiez vous.

C. Écrivez **cette cause** dans l'espace approprié sur la feuille-réponse et répondez aux trois questions qui suivent en vous référant à **cette** cause principale.

D. Répondez ensuite aux trois questions concernant cette **cause** en entourant **un** chiffre par question sur la feuille-réponse.

E. Quand vous aurez terminé de répondre aux questions se rapportant à une situation, passez à la situation suivante.

QACSS
(QUESTIONNAIRE ÉTUDIANT LES ATTRIBUTIONS DE CAUSALITÉ RELIÉES À DES SITUATIONS SCOLAIRES)
par Barbeau D. (1990)

SITUATION 1: VOUS RENCONTREZ UN(E) AMI(E) DE CLASSE QUI VOUS COMPLIMENTE AU SUJET DE VOTRE APPARENCE.

1. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

2. Est-ce que **la cause** du compliment de votre ami(e) de classe est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

3. Dans le futur, lorsque vous rencontrerez cet(te) ami(e) de classe, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

4. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement dans vos échanges avec des ami(e)s de classe ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet **seulement** dans cette **situation particulière**. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet **dans toutes les situations de ma vie.**

SITUATION 2: DEPUIS UN CERTAIN TEMPS VOUS FAITES RÉGULIÈREMENT DES DEMANDES D'ADMISSION À L'UNIVERSITÉ ET VOUS N'ÊTES PAS ACCEPTÉS.

5. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

6. Est-ce que **la cause** du refus de vos demandes d'admission à l'université est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

7. Dans le futur, lorsque vous ferez une demande d'admission à l'université, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

8. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement lorsque vous faites une demande d'admission à l'université ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

Passez maintenant à la page suivante

SITUATION 3: VOUS OBTENEZ UN EXCELLENT RÉSULTAT DANS UN EXAMEN.

9. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

10. Est-ce que **la cause** de l'obtention d'un excellent résultat dans cet examen est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

11. Dans un futur examen, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

12. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement lorsque vous obtenez un bon résultat dans un examen ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 4: UN(E) AMI(E) VIENT VOUS VOIR POUR UN PROBLÈME QU'IL(ELLE) A ET VOUS N'ESSAYEZ PAS DE L'AIDER.

13. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

14. Est-ce que **la cause** que vous n'aidez pas votre ami(e) est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

15. Dans le futur, lorsque votre ami(e) viendra vous voir pour un problème, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

16. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement lorsqu'un(e) ami(e) vient vous voir pour un problème ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

QACSS
(QUESTIONNAIRE ÉTUDIANT LES ATTRIBUTIONS DE CAUSALITÉ RELIÉES À DES SITUATIONS SCOLAIRES)
par Barbeau D. (1990)

SITUATION 5: LES ÉTUDIANTS RÉAGISSENT NÉGATIVEMENT À UN EXPOSÉ ORAL QUE VOUS FAITES DEVANT VOTRE CLASSE.

17. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

18. Est-ce que **la cause** de la réaction négative des étudiants est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

19. Dans le futur, lorsque vous ferez un exposé oral, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

20. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement quand vous avez à faire un exposé oral ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 6: VOUS RÉALISEZ UN PROJET DANS LE COLLÈGE QUI EST GRANDEMENT APPRÉCIÉ.

21. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

22. Est-ce que **la cause** de la grande appréciation de votre projet est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

23. Dans le futur, lorsque vous réaliserez un projet, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

24. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement lorsqu'une vous réalisez un projet ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

passez maintenant à la page suivante

QACSS
(QUESTIONNAIRE ÉTUDIANT LES ATTRIBUTIONS DE CAUSALITÉ RELIÉES À DES SITUATIONS SCOLAIRES)
par Barbeau D. (1990)

SITUATION 7: VOUS RENCONTREZ UN(E) AMI(E) DE COLLÈGE QUI MANIFESTE DE L'HOSTILITÉ À VOTRE ÉGARD.

25. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

26. Est-ce que **la cause** de l'hostilité manifestée par votre ami(e) de collège à votre égard est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

27. Dans le futur, lorsque vous échangerez avec votre ami(e) de collège, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

28. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement dans vos échanges avec une ami(e) de collège ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 8: VOUS N'ARRIVEZ PAS À FAIRE TOUT LE TRAVAIL SCOLAIRE QU'ON ATTEND DE VOUS DANS UN COURS.

29. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

30. Est-ce que **la cause** que vous n'arrivez pas à faire tout le travail scolaire qu'on attend de vous est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

31. Dans le futur, lorsque vous serez dans la situation d'avoir à faire un travail scolaire qu'on attend de vous, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

32. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement lorsque vous avez à faire un travail qu'on attend de vous ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

passez maintenant à la page suivante

QACSS
(QUESTIONNAIRE ÉTUDIANT LES ATTRIBUTIONS DE CAUSALITÉ RELIÉES À DES SITUATIONS SCOLAIRES)
par Barbeau D. (1990)

SITUATION 9: VOTRE AMI(E) DE COEUR VOUS TRAITE AVEC PLUS D'AMOUR.

33. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

34. Est-ce que **la cause** que votre ami(e) de coeur vous traite avec plus d'amour est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

35. Dans vos futurs échanges avec votre ami(e) de coeur, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

36. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement dans la façon dont vous traite votre ami(e) de coeur ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 10: VOUS OBTENEZ UNE RÉPONSE FAVORABLE À UNE DEMANDE QUE VOUS FAITES POUR QUELQUE CHOSE QUE VOUS AIMERIEZ BEAUCOUP OBTENIR (EX: UN EMPLOI IMPORTANT, L'ADMISSION À LA FACULTÉ DE VOTRE CHOIX À L'UNIVERSITÉ, ETC.).

37. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

38. Est-ce que **la cause** de l'obtention d'une réponse favorable à cette demande importante est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

39. Dans le futur, lorsque vous ferez une demande importante pour vous, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

40. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement lorsque vous faites une demande importante pour vous ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

passez maintenant à la page suivante

SITUATION 11: VOUS FAITES UNE "SORTIE" AVEC UNE PERSONNE (DU SEXE OPPOSÉ AU VÔTRE) ET ÇA TOURNE MAL.

41. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

42. Est-ce que **la cause** que cette "sortie" tourne mal est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

43. Dans le futur, lorsque vous ferez des "sorties" avec une personne du sexe opposé, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

44. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement dans vos "sorties" avec une personne du sexe opposé ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 12: LA MOYENNE GÉNÉRALE DE VOTRE BULLETIN SCOLAIRE AUGMENTE DE FAÇON TRÈS SIGNIFICATIVE.

45. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

46. Est-ce que **la cause** de cette augmentation de votre moyenne générale est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

47. Dans le futur, lorsque vous recevrez votre bulletin scolaire, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

48. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement dans votre bulletin scolaire ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

passez maintenant à la page suivante

QACSS

(QUESTIONNAIRE ÉTUDIANT LES ATTRIBUTIONS DE CAUSALITÉ RELIÉES À DES SITUATIONS SCOLAIRES)

par Barbeau D. (1990)

SITUATION 13: VOUS AVEZ UN TEXTE À LIRE ET VOUS N'ARRIVEZ PAS À LE COMPRENDRE MÊME APRÈS PLUSIEURS ESSAIS.

49. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

50. Est-ce que **la cause** de votre non-compréhension du texte est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

51. Dans le futur, lorsque vous aurez un texte à lire, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

52. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement quand vous avez à lire un texte ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 14: VOUS ÊTES CHOISI(E) PAR LES ÉTUDIANTS(ES) DE VOTRE GROUPE POUR LES REPRÉSENTER DANS UNE RENCONTRE INTERCOLLÉGIALE.

53. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

54. Est-ce que **la cause** que vous avez été choisi(e) pour représenter votre groupe est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

55. Dans le futur, lorsqu'on aura à choisir un(e) étudiant(e) pour représenter votre groupe , est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

56. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement dans votre groupe scolaire ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

SITUATION 15: DURANT UN COURS LES ÉTUDIANTS EXPRIMENT DE L'AGRESSIVITÉ À VOTRE ÉGARD.

57. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

58. Est-ce que **la cause** de l'agressivité exprimée par les étudiants à votre égard, dans ce cours, est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

59. Dans les cours futurs que vous suivrez, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

60. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement dans ce cours ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 16: VOUS OBTENEZ UNE EXCELLENTE NOTE DANS UN TRAVAIL DE RECHERCHE.

61. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

62. Est-ce que **la cause** de l'obtention de cette excellente note dans un travail de recherche est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

63. Dans le futur, lorsque vous aurez à faire un autre travail de recherche, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

64. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement lorsque vous avez à faire un travail de recherche ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

passez maintenant à la page suivante

QACSS
(QUESTIONNAIRE ÉTUDIANT LES ATTRIBUTIONS DE CAUSALITÉ RELIÉES À DES SITUATIONS SCOLAIRES)
par Barbeau D. (1990)

SITUATION 17: UN(E) AMI(E) DE COLLÈGE VOUS DEMANDE DE L'AIDE POUR UN PROBLÈME ET VOUS ESSAYEZ DE L'AIDER.

65. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

66. Est-ce que **la cause** de l'aide que vous apportez à votre ami(e) de collège est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

67. Dans le futur, lorsque votre ami(e) de collège vous demandera de l'aide, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

68. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement quand votre ami(e) de collège vous demande de l'aide ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 18: VOUS ÉCHOUEZ COMPLÈTEMENT UN LABORATOIRE.

69. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

70. Est-ce que **la cause** de votre échec à ce laboratoire est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

71. Dans le futur, lorsque vous aurez un laboratoire à faire, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

72. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement lorsque vous avez un laboratoire à faire ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

passez maintenant à la page suivante

SITUATION 19: VOUS ÊTES PREMIER(ÈRE) DANS UN EXAMEN ET LE 2E DE VOTRE CLASSE A 10% DE MOINS QUE VOUS.

73. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

74. Est-ce que **la cause** de votre très bon résultat à cet examen est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

75. Dans le futur, lorsque vous aurez un autre examen, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

76. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement dans cet examen ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 20: UN DE VOS PROFESSEURS VOUS EXPRIME QU'IL EST VRAIMENT CONTENT DE VOUS AVOIR COMME ÉTUDIANT(E).

77. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

78. Est-ce que **la cause** que ce professeur vous exprime son contentement de vous avoir comme étudiant(e) est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

79. Dans le futur, lorsque vous serez dans une classe, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

80. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement avec ce professeur ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

passez maintenant à la page suivante

QACSS
(QUESTIONNAIRE ÉTUDIANT LES ATTRIBUTIONS DE CAUSALITÉ RELIÉES À DES SITUATIONS SCOLAIRES)
par Barbeau D. (1990)

SITUATION 21: VOUS NE PARVENEZ PAS À RÉSOUDRE CERTAINS PROBLÈMES LORS D'EXERCICES PRATIQUES.

81. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

82. Est-ce que **la cause** de votre non-capacité à résoudre certains problèmes lors d'exercices pratiquesest due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

83. Dans vos futurs exercices pratiques, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

84. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement quand vous avez à résoudre des problèmes d'exercices pratiques ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 22: UN PROFESSEUR MANIFESTE DE L'IMPATIENCE À VOTRE ÉGARD LORS D'UN COURS.

85. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

86. Est-ce que **la cause** de l'impatience du professeur à votre égard lors de ce cours est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

87. Dans le futur, lorsque vous suivrez à nouveau un cours, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

88. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement lorsque vous êtes dans un cours ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

passez maintenant à la page suivante

SITUATION 23: VOUS COMPRENEZ TRÈS BIEN UNE MATIÈRE NOUVELLE PARTICULIÈREMENT DIFFICILE.

89. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

90. Est-ce que **la cause** de votre compréhension de cette matière nouvelle est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

91. Dans le futur, lorsque vous ferez face à une matière nouvelle, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

92. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement dans cette matière nouvelle ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

SITUATION 24: DES ÉTUDIANTS REFUSENT QUE VOUS FASSIEZ PARTIE DE LEUR ÉQUIPE DE TRAVAIL DANS UN COURS.

93. Écrivez **la cause principale** de cette situation:

_____

_____

94. Est-ce que **la cause** de ce refus est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?

Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* est entièrement due à moi.

95. Dans le futur, lorsque vous aurez à faire partie d'un groupe de travail, est-ce que **cette cause** sera de nouveau présente?

Cette cause ne sera jamais de nouveau présente. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* sera toujours présente.

96. **Cette cause** a-t-elle un effet seulement lorsque vous avez à faire partie d'un groupe de travail ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?

Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière. 1 2 3 4 5 6 7 *Cette cause* a un effet dans toutes les situations de ma vie.

Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteure.

Merci de votre collaboration

ANNEXE CINQ

NOTES AUX PERSONNES QUI FONT PASSER LE TEST

Présentation:
(Il serait important que vous restiez près du texte qui suit). Vous pourriez le lire aux sujets.

Votre groupe a été choisi comme sujet d'expérimentation d'un questionnaire; vous êtes cependant libre d'y répondre ou non. Nous ne pouvons à ce stade-ci de l'expérimentation vous exposer en détails les objectifs de la recherche, nous le ferons avec plaisir lors de notre dernière rencontre et nous répondrons également, lors de cette rencontre, à vos questions.

Votre participation à cette expérimentation consiste à répondre à un questionnaire. Ce questionnaire prend environ entre 20 et 30 minutes à répondre et **il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce qui est important c'est votre perception à vous**. Au tout début du questionnaire à la Section A, il y a un certain nombre de questions d'identification, remplissez-les attentivement, si vous avez des questions sur cette section A, ne vous gênez pas, nous pourrons peut-être vous aider. Ne passez pas immédiatement à la section B, attendez notre signal et la présentation des consignes.

Pour la Section A, assurez-vous que vous êtes en possession d'une liste de classe avec le no matricule de chaque élève. Donnez à chaque sujet qui l'ignore son numéro matricule - cette information est très importante.

Quand la section A est bien remplie, vous passez aux sections B et C et **lisez les consignes suivantes** (ce sont les mêmes que celles qui se trouvent sur la deuxième page du questionnaire).

<u>Section B</u>

Les personnes recherchent spontanément et d'une façon très particulière des explications ou des causes aux événements qui leur arrivent. Par exemple, si vous êtes élu premier ministre, vous penserez peut-être que cela est dû à votre expérience politique ou à votre talent d'orateur ou parce que les gens vous trouvent séduisant ou parce que vous avez assez d'argent pour faire une campagne politique ou parce que vous étiez le seul candidat ou parce que vous avez eu la chance de vous présenter au bon moment, ou parce que la population détestait les autres candidats etc.

Dans chaque situation, bien des causes sont possibles et pourraient être identifiées. Donc, comme nous l'avons dit au tout début, les personnes recherchent d'une façon très particulière, d'une façon très personnelle les causes des événements qui leur arrivent et ces

causes identifiées varient d'une personne à l'autre. Il n'y a pas une seule cause, mais plusieurs causes possibles.

Ce questionnaire veut étudier ces causes qui vous viennent à l'esprit lorsque vous êtes dans des situations particulières ainsi que la signification personnelle que vous leur donnez.

Section C

Consignes

A. Lisez chaque situation et essayez de vous imaginer clairement dans les situations qui suivent. Si l'événement vous arrivait à vous, qu'est-ce qui l'aurait causé, selon vous? Certains événements peuvent avoir plusieurs causes, nous vous demandons d'en prendre seulement une.

B. Décidez quelle serait, selon vous, **la cause principale** de cette situation si elle se produisait pour vous. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce qui est important est la cause que vous identifiez vous.

C. Écrivez **cette cause** dans l'espace approprié sur la feuille-réponse et répondez aux trois questions qui suivent en vous référant à **cette** cause principale.

D. Répondez ensuite aux trois questions concernant cette **cause** en entourant **un** chiffre par question sur la feuille-réponse.

E. Quand vous aurez terminé de répondre aux questions se rapportant à une situation, passez à la situation suivante.

F. Commencez à répondre.

Assurez-vous que tous les élèves comprennent bien ce qu'on attend d'eux.

S.V.P. Ramassez bien les questionnaires et identifiez le groupe des sujets.
Laissez, si possible, la liste-classe avec les questionnaires remplis.

NE MÉLANGEZ PAS LES QUESTIONNAIRES DES DIFFÉRENTS GROUPES.

Je vous remercie de votre attention et collaboration.

ANNEXE SIX

CONSIGNES AUX SUJETS

Consignes

A. Lisez chaque situation et essayez de vous imaginer clairement dans les situations qui suivent. Si l'événement vous arrivait à vous, qu'est-ce qui l'aurait causé, selon vous? Certains événements peuvent avoir plusieurs causes, nous vous demandons d'en prendre seulement une.

B. Décidez quelle serait, selon vous, **la cause principale** de cette situation si **elle** se produisait pour vous. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce qui est important est la cause que vous identifiez vous.

C. Écrivez **cette cause** dans l'espace approprié sur la feuille-réponse et répondez aux trois questions qui suivent en vous référant à **cette** cause principale.

D. Répondez ensuite aux trois questions concernant cette **cause** en entourant **un** chiffre par question sur la feuille-réponse.

E. Quand vous aurez terminé de répondre aux questions se rapportant à une situation, passez à la situation suivante.

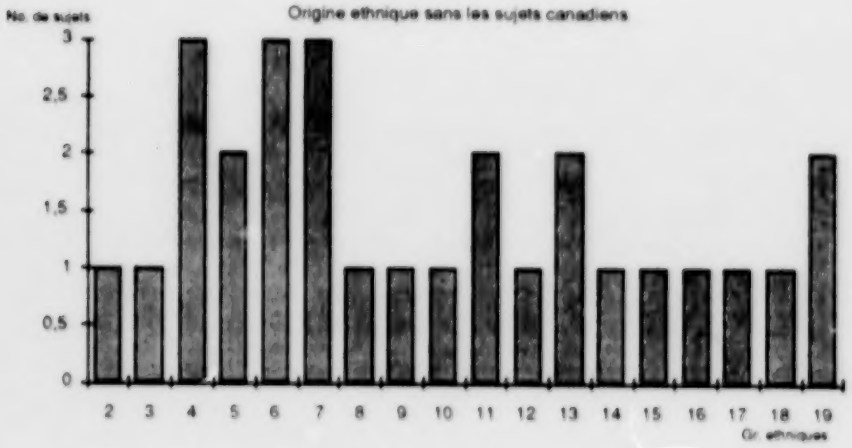
ANNEXE SEPT

DISTRIBUTION DES SUJETS SELON DIVERSES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

1 SEXE DES SUJETS

2 ÂGE DES SUJETS

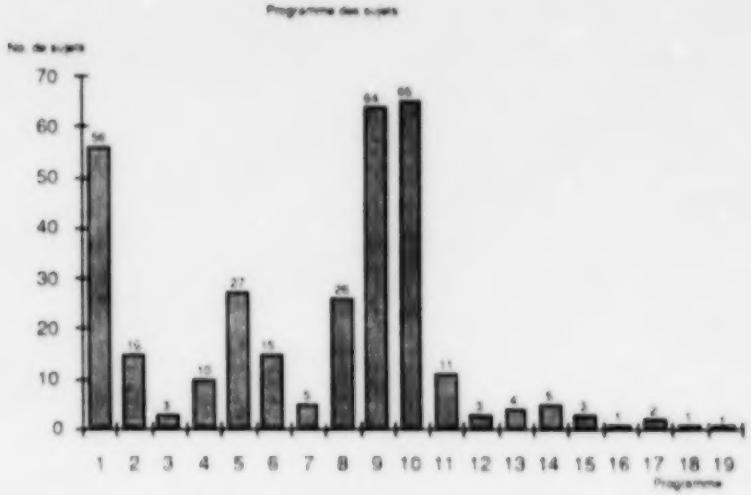
3 ORIGINE ETHNIQUE DES SUJETS



Description des groupes ethniques

01 Canadien	06 Italien	11 Francais	16 Portugais
02 Suisse	07 Arménien	12 Chinois	17 Camerounais
03 Vietnamien	08 Chilien	13 Libanais	18 Belge
04 Cambodgien	09 Haitien	14 Laotien	19 Guatemelque
05 Égyptien	10 Grecque	15 Syrien	

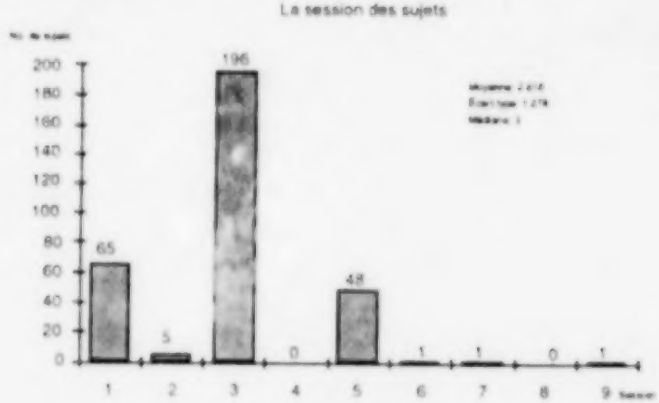
4 DISTRIBUTION DES SUJETS SELON LEUR PROGRAMME D'ENTRÉE



Description des programmes

01	Administration	06	Sc. de l'éducation	11	Tech. administratives	16	Soins infirmiers
02	Droit	07	Sc. sociales	12	Tech. informatique	17	Tech. diététique
03	Histoire	08	Sc. santé	13	Cinéma	18	Aéronautique
04	Lettres	09	Sc. pures	14	Hors programme	19	Musique
05	Psychologie	10	Sc. humaines	15	Arts		

5 DISTRIBUTION DES SUJETS SELON LEUR SESSION ACTUELLE AU CÉGEP



6 LIEU D'HABITATION DES RÉSIDENTES DU CÉGEP DE BOIS-DE-BOULOGNE

Aylmer	2	Mont Laurier	3	St - Lazarre	1
Beaconsfiels	4	Montréal	5	St - Sauveur	1
Beloeil	3	Napierville	1	Ste - Anne	1
Bois des Filions	1	New-York	2	Ste - Émilie	1
Boucherville	1	Ile Perrot	1	Ste - Julie	1
Brossard	4	Otterburn Park	3	Ste - Julienne	2
Candiac	5	Perkins	1	Ste - Marceline	1
Carleton	1	Pierrefond	2	Ste - Marthe	1
Chateauguay	2	Princeville	1	Ste - Martine	1
Chertsey	1	Pte-Claire	1	Ste - Thérèse	1
Dauville	1	Repentigny	6	Temiscamingue	1
Dollard des Ormeaux	3	Richelieu	1	Terrebonne	1
Dorion	6	Roxton Falls	1	Val Barette	1
Dorval	1	St - Bruno	2	Val David	1
Evain	1	St - Constant	4	Val d'Or	1
Gatineau	2	St - Lambert	3	Valleyfield	1
Goodrich Michigan	1	St - Mathieu	1	Vaudreuil	2
Greenfield Park	1	St-Rock de l'Achigan	1	Verdun	1
Hemmingford	2	Senneville	1	Willowdale	1
Hudson Heights	1	St-Adolphe d'Howard	1	Yaounde Cameroun	1
Iberville	1	St-Alexis de Montcalm	1		
Ile Bizard	5	St - Antoine Abbé	1		
Iles de la Madeleine	1	St - Augustin	2		
L'Assomption	1	St - Chrysostome	1		
La Prairie	2	St - Damase	1		
Lachenaie	1	St - Dominique	1		
Laval	2	St - Donat	4		
Le gardeur	2	St - Eustache	1		
Lery	1	St - Grégoire	1		
Longeuil	4	St - Jean	1		
Maniwaki	1	St - Joseph du Lac	1		
Mercier	2	St - Jovite	1		
Mont St-Hilaire	4	St - Mathieu	1		

6 LIEU D'HABITATION DES RÉSIDENTES DU CÉGEP DE BOIS-DE-BOULOGNE

Aylmer	2	Mont Laurier	3	St - Lazarre	1
Beaconsfiels	4	Montréal	5	St - Sauveur	1
Beloeil	3	Napierville	1	Ste - Anne	1
Bois des Filions	1	New-York	2	Ste - Émilie	1
Boucherville	1	Ile Perrot	1	Ste - Julie	1
Brossard	4	Otterburn Park	3	Ste - Julienne	2
Candiac	5	Perkins	1	Ste - Marceline	1
Carleton	1	Pierrefond	2	Ste - Marthe	1
Chateauguay	2	Princeville	1	Ste - Martine	1
Chertsey	1	Pte-Claire	1	Ste - Thérèse	1
Dauville	1	Repentigny	6	Temiscamingue	1
Dollard des Ormeaux	3	Richelieu	1	Terrebonne	1
Dorion	6	Roxton Falls	1	Val Barette	1
Dorval	1	St - Bruno	2	Val David	1
Evain	1	St - Constant	4	Val d'Or	1
Gatineau	2	St - Lambert	3	Valleyfield	1
Goodrich Michigan	1	St - Mathieu	1	Vaudreuil	2
Greenfield Park	1	St-Rock de l'Achigan	1	Verdun	1
Hemmingford	2	Senneville	1	Willowdale	1
Hudson Heights	1	St-Adolphe d'Howard	1	Yaounde Cameroun	1
Iberville	1	St-Alexis de Montcalm	1		
Ile Bizard	5	St - Antoine Abbé	1		
Iles de la Madeleine	1	St - Augustin	2		
L'Assomption	1	St - Chrysostome	1		
La Prairie	2	St - Damase	1		
Lachenaie	1	St - Dominique	1		
Laval	2	St - Donat	4		
Le gardeur	2	St - Eustache	1		
Lery	1	St - Grégoire	1		
Longeuil	4	St - Jean	1		
Maniwaki	1	St - Joseph du Lac	1		
Mercier	2	St - Jovite	1		
Mont St-Hilaire	4	St - Mathieu	1		

ANNEXE HUIT

TABLEAU COMPARATIF DES MOYENNES ET ÉCARTS-TYPES OBTENUS AUX SITUATIONS POSITIVES DU QACSS

Moyennes et écarts-types obtenus aux situations positives du QACSS (1990) par les sujets de l'échantillon N= 317

	Champ et types des situations	Moyennes aux items(écarts-type) Interne	Stable	Globale
S3	Performance (+)	6.29(1.08)	5.59(1.32)	5.16(1.69)
S10	Performance (+)	5.99(1.38)	5.54(1.38)	5.68(1.36)
S12	Performance (+)	6.26(1.21)	5.47(1.27)	5.62(1.48)
S16	*Performance (+)*	*6.32(1.01)*	*5.48(1.35)*	*5.41(1.65)*
S19	*Performance (+)*	*5.73(1.75)*	*5.08(1.50)*	*5.04(1.79)*
S23	*Performance (+)*	*5.53(1.68)*	*4.91(1.48)*	*4.97(1.70)*
Scores pour situations positives traitant de performance		6.02(0.83) 6.18(0.88) *5.86(1.08)*	5.35(0.92) 5.53(1.00) *5.15(1.08)*	5.31(1.05) 5.48(1.10) *5.13(1.31)*
S1	Relations interpersonnelles (+)	5.27(1.61)	4.63(1.35)	5.09(1.69)
S6	Relations interpersonnelles (+)	5.16(1.68)	5.31(1.36)	5.35(1.52)
S9	Relations interpersonnelles (+)	4.75(1.67)	5.21(1.31)	4.62(1.80)
S14	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.28(1.51)*	*5.19(1.43)*	*5.09(1.61)*
S17	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.41(1.59)*	*5.66(1.37)*	*5.34(1.73)*
S20	*Relations interpersonnelles (+)*	*5.45(1.53)*	*5.00(1.45)*	*5.05(1.72)*
Scores pour situations positives traitant de relations interpersonnelles		5.21(0.85) 5.06(1.02) *5.38(1.01)*	5.16(0.78) 5.05(0.87) *5.28(1.00)*	5.09(0.97) 5.01(1.10) *5.16(1.22)*
Scores pour situations positives		5.61(0.74) 5.62(0.80) *5.62(0.87)*	5.26(0.76) 5.29(0.79) *5.22(0.90)*	5.20(0.92) 5.25(0.94) *5.15(1.11)*
Scores combinés(STYLE) pour les situations positives		5.35(0.65) 5.38(0.66) *5.33(0.77)*		

N.B. La lettre S et les nombres en italique réfèrent à l'ordre des événements dans le questionnaire expérimental.
Le texte écrit en caractère italique réfère aux situations 13 à 24 soit à notre test. Le texte écrit en caractère standard réfère aux situations 1 à 12 soit à la mesure-critère.
Les scores encadrés réfèrent à la moyenne et à l'écart type pour l'ensemble des situations 1 à 24.

ANNEXE NEUF

TABLEAU COMPARATIF DES MOYENNES ET ÉCARTS-TYPES OBTENUS AUX SITUATIONS NÉGATIVES DU QACSS

Moyennes et écarts-types obtenus aux situations négatives du QACSS (1990) par les sujets de l'échantillon N= 317

	Champ et types des situations	Moyennes aux items(écarts-type)		
		Interne	Stable	Globale
S2	Performance (-)	5.73(1.55)	4.86(1.90)	3.78(1.96)
S5	Performance (-)	5.13(1.79)	3.79(1.75)	3.93(1.87)
S8	Performance (-)	5.23(1.82)	3.99(1.58)	4.54(1.77)
S13	*Performance (-)*	*4.64(1.87)*	*3.91(1.50)*	*3.99(1.92)*
S18	*Performance (-)*	*5.74(1.43)*	*3.84(1.73)*	*4.25(1.87)*
S21	*Performance (-)*	*5.21(1.51)*	*4.07(1.55)*	*4.25(1.78)*
Scores pour situations négatives traitant de performance		5.28(0.92) 5.37(1.14) *5.19(1.14)*	4.08(0.94) 4.21(1.13) *3.95(1.20)*	4.13(1.17) 4.09(1.31) *4.16(1.45)*
S4	Relations interpersonnelles(-)	4.48(2.06)	3.65(1.56)	3.89 (1.84)
S7	Relations interpersonnelles(-)	3.81(1.83)	4.49(1.56)	3.61(1.92)
S11	Relations interpersonnelles(-)	3.99(1.28)	3.70(1.54)	4.01(1.82)
S15	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.62(1.83)*	*3.68(1.45)*	*4.09(1.76)*
S22	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.76(1.95)*	*3.62(1.50)*	*3.67(1.79)*
S24	*Relations interpersonnelles(-)*	*4.17(1.89)*	*3.91(1.57)*	*3.82(1.90)*
Scores pour situations négatives traitant de relations interpersonnelles		4.31(0.82) 4.08(0.98) *4.51(1.26)*	3.85(0.88) 3.95(1.02) *3.75(1.08)*	3.85(1.18) 3.84(1.31) *3.85(1.41)*
Scores pour situations négatives		5.61(0.74) 5.62(0.80) *5.62(0.87)*	5.26(0.76) 5.29(0.79) *5.22(0.90)*	5.20(0.92) 5.25(0.94) *5.15(1.11)*
Scores combinés(STYLE) pour les situations négatives		5.35(0.65) 5.38(0.66) *5.33(0.77)*		

N.B. La lettre S et les nombres en italique réfèrent à l'ordre des événements dans le questionnaire expérimental.
Le texte écrit en caractère italique réfère aux situations 13 à 24 soit à notre test. Le texte écrit en caractère standard réfère aux situations 1 à 12 soit à la mesure critère.
Les scores encadrés réfèrent à la moyenne et à l'écart type pour l'ensemble des situations 1 à 24.

ANNEXE DIX

TABLEAUX ILLUSTRANT LES INTERCORRÉLATIONS DES DIFFÉRENTES DIMENSIONS ET SOUS-DIMENSIONS DU QACSS

Tableau I

Intercorrélations de la dimension Interne positive pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Interne positive (S1 à 24)									
2. Interne positive (S1 à 12)	.87**								
3. Interne positive (S13 à 24)	.89**	.55**							
4. Interne positive (S1 à 24) (performance)	.87**	.73**	.80**						
5. Interne positive (S1 à 12) (performance)	.72**	.80**	.48**	.81**					
6. Interne positive (S13 à 24) (performance)	.76**	.47**	.85**	.88**	.44**				
7. Interne positive (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.87**	.79**	.76**	.52**	.45**	.45**			
8. Interne positive (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.72**	.86**	.44**	.43**	.39**	.35**	.81**		
9. Interne positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.73**	.45**	.82**	.45**	.37**	.39**	.83**	.38**	

** p ≤ .001

Tableau II

Intercorrélations de la dimension Interne négative pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	10	11	12	13	14	15	16	17	18
10. Interne négative (S1 à 24)									
11. Interne négative (S1 à 12)	.75**								
12. Interne négative (S13 à 24)	.83**	.25**							
13. Interne positive (S1 à 24) (performance)	.81**	.67**	.63**						
14. Interne négative (S1 à 12) (performance)	.64**	.80**	.26**	.81**					
15. Interne négative (S13 à 24) (performance)	.67**	.27**	.75**	.80**	.30**				
16. Interne négative (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.76**	.51**	.68**	.24**	.17**	.22**			
17. Interne négative (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.46**	.68**	.09	.13**	.11**	.09	.63**		
18. Interne négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.62**	.15**	.80**	.21**	.12**	.21**	.81**	.06	

** p ≤ .001

ANNEXE DIX

TABLEAUX ILLUSTRANT LES INTERCORRÉLATIONS DES DIFFÉRENTES DIMENSIONS ET SOUS-DIMENSIONS DU QACSS

Tableau I

Intercorrélations de la dimension Interne positive pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Interne positive (S1 à 24)									
2. Interne positive (S1 à 12)	87**								
3. Interne positive (S13 à 24)	89**	55**							
4. Interne positive (S1 à 24) (performance)	87**	73**	80**						
5. Interne positive (S1 à 12) (performance)	72**	80**	48**	81**					
6. Interne positive (S13 à 24) (performance)	76**	47**	85**	88**	44**				
7. Interne positive (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	87**	79**	76**	52**	45**	45**			
8. Interne positive (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	72**	86**	44**	43**	39**	35**	83**		
9. Interne positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	73**	45**	82**	45**	37**	39**	83**	38**	

** $p \leq .001$

Tableau II

Intercorrélations de la dimension Interne négative pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	10	11	12	13	14	15	16	17	18
10. Interne négative (S1 à 24)									
11. Interne négative (S1 à 12)	75**								
12. Interne négative (S13 à 24)	83**	25**							
13. Interne positive (S1 à 24) (performance)	81**	67**	63**						
14. Interne négative (S1 à 12) (performance)	64**	80**	26**	81**					
15. Interne négative (S13 à 24) (performance)	67**	27**	75**	80**	30**				
16. Interne négative (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	76**	51**	68**	24**	17**	22**			
17. Interne négative (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	46**	68**	09	15**	11**	09	63**		
18. Interne négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	62**	13**	80**	21**	12**	21**	81**	06	

** $p \leq .001$

Tableau III

Intercorrélations de la dimension Interne pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Interne positive (S1 à 24)																		
2. Interne positive (S1 à 12)	.87**																	
3. Interne positive (S13 à 24)	.89**	.55**																
4. Interne positive (S1 à 24) (performance)	.87**	.73**	.80**															
5. Interne positive (S1 à 12) (performance)	.72**	.80**	.48**	.81**														
6. Interne positive (S13 à 24) (performance)	.76**	.47**	.85**	.88**	.44**													
7. Interne positive (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.87**	.79**	.76**	.52**	.45**	.45**												
8. Interne positive (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.72**	.86**	.44**	.43**	.39**	.35**	.83**											
9. Interne positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.73**	.45**	.82**	.45**	.37**	.39**	.81**	.38**										
10. Interne négative (S1 à 24)	.40**	.33**	.38**	.41**	.30**	.39**	.29**	.25**	.24**									
11. Interne négative (S1 à 12)	.30**	.27**	.25**	.31**	.25**	.27**	.21**	.21**	.14*	.75**								
12. Interne négative (S13 à 24)	.33**	.24**	.35**	.34**	.22**	.35**	.24**	.18**	.23**	.83**	.25**							
13. Interne positive (S1 à 24) (performance)	.37**	.32**	.34**	.42**	.35**	.37**	.23**	.19**	.19**	.81**	.67**	.63**						
14. Interne négative (S1 à 12) (performance)	.32**	.31**	.25**	.34**	.31**	.27**	.21**	.21**	.14*	.64**	.80**	.26**	.81**					
15. Interne négative (S13 à 24) (performance)	.30**	.20**	.29**	.34**	.25**	.32**	.15*	.10	.17*	.67**	.27**	.75**	.80**	.30**				
16. Interne négative (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.25**	.19**	.26**	.22**	.10	.25**	.23**	.20**	.18**	.76**	.51**	.68**	.24**	.17**	.22**			
17. Interne négative (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.11*	.07	.12*	.10	.04	.12*	.09	.08	.08	.46**	.68**	.09	.13**	.11**	.09	.63**		
18. Interne négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.24**	.18*	.25**	.20**	.10	.23**	.22**	.19**	.19**	.62**	.13**	.80**	.21**	.12**	.21**	.81**	.06	

** $p \leq .001$

* $p \leq .05$

Tableau IV

Intercorrélations de la dimension Stable positive pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	19	20	21	22	23	24	25	26	27
19. Stable positive (S1 à 24)									
20. Stable positive (S1 à 12)	.88**								
21. Stable positive (S13 à 24)	.91**	.61**							
22. Stable positive (S1 à 24) (performance)	.92**	.82**	.83**						
23. Stable positive (S1 à 12) (performance)	.79**	.87**	.57**	.87**					
24. Stable positive (S13 à 24) (performance)	.83**	.59**	.88**	.89**	.54**				
25. Stable positive (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.88**	.77**	.81**	.62**	.53**	.58**			
26. Stable positive (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.71**	.82**	.47**	.50**	.44**	.45**	.80**		
27. Stable positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.75**	.47**	.85**	.53**	.44**	.50**	.85**	.36**	

** $p \leq .001$

Tableau V

Intercorrélations de la dimension Stable négative pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	28	29	30	31	32	33	34	35	36
28. Stable négative (S1 à 24)									
29. Stable négative (S1 à 12)	.84**								
30. Stable négative (S13 à 24)	.87**	.46**							
31. Stable positive (S1 à 24) (performance)	.89**	.76**	.77**						
32. Stable négative (S1 à 12) (performance)	.67**	.84**	.34**	.80**					
33. Stable négative (S13 à 24) (performance)	.77**	.40**	.89**	.82**	.31**				
34. Stable négative (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.87**	.71**	.78**	.56**	.37**	.53**			
35. Stable négative (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.70**	.80**	.42**	.43**	.34**	.36**	.82**		
36. Stable négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.75**	.39**	.86**	.50**	.27**	.52**	.84**	.38**	

** $p \leq .001$

Tableau VI

Intercorrélations de la dimension Stable pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
19. Stable positive (S1 à 24)																		
20. Stable positive (S1 à 12)	88**																	
21. Stable positive (S13 à 24)	91**	61**																
22. Stable positive (S1 à 24) (performance)	92**	82**	83**															
23. Stable positive (S1 à 12) (performance)	79**	87**	57**	87**														
24. Stable positive (S13 à 24) (performance)	83**	59**	88**	89**	54**													
25. Stable positive (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	88**	77**	81**	82**	53**	58**												
26. Stable positive (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	71**	82**	47**	50**	44**	45**	80**											
27. Stable positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	75**	47**	85**	53**	44**	50**	85**	36**										
28. Stable négative (S1 à 24)	10	03	15*	15	05	20**	03	-01	05									
29. Stable négative (S1 à 12)	01	02	00	04	01	06	02	03	06	84**								
30. Stable négative (S13 à 24)	15*	02	24**	20**	07	27**	07	-04	13*	87**	46**							
31. Stable négative (S1 à 24) (performance)	07	00	11*	12*	05	15*	00	05	04	89**	76**	77**						
32. Stable négative (S1 à 12) (performance)	04	02	06	00	02	01	08	05	08	67**	84**	34**	80**					
33. Stable négative (S13 à 24) (performance)	15*	02	21**	19*	07	26**	07	04	14*	77**	40**	89**	82**	31**				
34. Stable négative (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	12*	05	15*	15*	04	20**	07	05	06	87**	71**	78**	56**	37**	53**			
35. Stable négative (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	07	05	07	08	00	12*	05	10	00	70**	80**	42**	43**	34**	36**	82**		
36. Stable négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	11	02	17*	15*	05	21**	04	03	08	75**	39**	86**	50**	27**	52**	84**	38**	

** $p \leq .001$

* $p \leq .05$

Tableau VII

Intercorrélations de la dimension Globale positive pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	37	38	39	40	41	42	43	44	45
37. Globale positive (S1 à 24)									
38. Globale positive (S1 à 12)	.87**								
39. Globale positive (S13 à 24)	.91**	.58**							
40. Globale positive (S1 à 24) (performance)	.92**	.80**	.83**						
41. Globale positive (S1 à 12) (performance)	.76**	.86**	.52**	.84**					
42. Globale positive (S13 à 24) (performance)	.82**	.54**	.88**	.89**	.49**				
43. Globale positive (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.90**	.79**	.81**	.65**	.54**	.58**			
44. Globale positive (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.74**	.86**	.47**	.53**	.48**	.44**	.82**		
45.Globale positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.76**	.46**	.86**	.54**	.41**	.52**	.85**	.38**	

** $p \leq .001$

Tableau VIII

Intercorrélations de la dimension Globale négative pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	46	47	48	49	50	51	52	53	54
46. Globale négative (S1 à 24)									
47. Globale négative (S1 à 12)	.89**								
48. Globale négative (S13 à 24)	.91**	.63**							
49. Globale négative (S1 à 24) (performance)	.92**	.82**	.85**						
50. Globale négative (S1 à 12) (performance)	.75**	.86**	.52**	.83**					
51. Globale négative (S13 à 24) (performance)	.81**	.54**	.89**	.86**	.42**				
52. Globale négative (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.92**	.82**	.84**	.70**	.56**	.63**			
53. Globale négative (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.78**	.87**	.57**	.58**	.47**	.51**	.86**		
54. Globale négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.82**	.58**	.88**	.64**	.49**	.58**	.87**	.50**	

** $p \leq .001$

* $p \leq .05$

Tableau IX
Intercorrélations de la dimension Globale pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
37. Globale positive (S1 à 24)																		
38. Globale positive (S1 à 12)	87**																	
39. Globale positive (S13 à 24)	91**	58**																
40. Globale positive (S1 à 24) (performance)	92**	80**	83**															
41. Globale positive (S1 à 12) (performance)	76**	86**	52**	84**														
42. Globale positive (S13 à 24) (performance)	82**	54**	88**	89**	49**													
43. Globale positive (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	90**	79**	81**	65**	54**	58**												
44. Globale positive (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	74**	86**	47**	53**	48**	44**	82**											
45.Globale positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	76**	46**	86**	54**	41**	52**	85**	38**										
46. Globale négative (S1 à 24)	42**	29**	44**	36**	19**	42**	40**	31**	35**									
47. Globale négative (S1 à 12)	31**	26**	29**	26**	16*	27**	31**	29**	23**	89**								
48. Globale négative (S13 à 24)	44**	27**	49**	39**	19**	46**	41**	27**	39**	91**	61**							
49. Globale positive (S1 à 24) (performance)	41**	28**	43**	37**	19*	42**	37**	29**	32**	92**	82**	85**						
50. Globale négative (S1 à 12) (performance)	28**	25**	24**	24**	16*	23**	26**	26**	17*	75**	86**	52**	83**					
51. Globale négative (S13 à 24) (performance)	40**	22**	47**	37**	16*	46**	36**	23**	36**	81**	54**	89**	86**	42**				
52. Globale négative (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	37**	26**	39**	30**	16*	35**	37**	28**	33**	92**	82**	84**	70**	56**	63**			
53. Globale négative (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	26**	20**	27**	21**	11	24**	27**	23**	22**	78**	87**	57**	58**	47**	51**	86**		
54. Globale négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	37**	25**	40**	31**	17*	35**	36**	26**	33**	82**	58**	88**	64**	49**	58**	87**	50**	

** $p \leq .001$
* $p \leq .05$

Tableau X

Intercorrélations des dimensions Interne positive et Stable positive pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1. Interne positive (S1 à 24)	.47**	.41**	.43**	.37**	.33**	.33**	.47**	.35**	.42**
2. Interne positive (S1 à 12)	.40**	.42**	.30**	.32**	.34**	.22**	.40**	.37**	.30**
3. Interne positive (S13 à 24)	.43**	.30**	.46**	.35**	.25**	.36**	.43**	.25**	.44**
4. Interne positive (S1 à 24) (performance)	.44**	.38**	.41**	.42**	.37**	.37**	.36**	.27**	.33**
5. Interne positive (S1 à 12) (performance)	.38**	.41**	.29**	.36**	.40**	.24**	.33**	.28**	.26**
6. Interne positive (S13 à 24) (performance)	.36**	.25**	.39**	.35**	.23**	.37**	.30**	.18**	.30**
7. Interne positive (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.37**	.33**	.35**	.23**	.21**	.21**	.46**	.34**	.41**
8. Interne positive (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.28**	.30**	.21**	.17*	.18*	.13*	.34**	.34**	.24**
9. Interne positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.35**	.21**	.37**	.23**	.19**	.22**	.42**	.24**	.44**

** $p \leq .001$

* $p \leq .05$

Tableau XI

Intercorrélations des dimensions Interne positive et Globale positive pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	37	38	39	40	41	42	43	44	45
1. Interne positive (S1 à 24)	.38**	.36**	.31**	.37**	.34**	.30**	.32**	.28**	.24**
2. Interne positive (S1 à 12)	.34**	.30**	.23**	.33**	.35**	.23**	.29**	.31**	.17*
3. Interne positive (S13 à 24)	.32**	.25**	.31**	.32**	.25**	.29**	.28**	.18**	.25**
4. Interne positive (S1 à 24) (performance)	.29**	.27**	.25**	.35**	.30**	.27**	.20**	.18*	.15*
5. Interne positive (S1 à 12) (performance)	.26**	.30**	.18*	.20**	.32**	.17*	.20**	.20**	.13*
6. Interne positive (S13 à 24) (performance)	.24**	.18*	.24**	.28**	.20**	.28**	.14*	.11	.13*
7. Interne positive (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.35**	.35**	.29**	.30**	.29**	.24**	.34**	.31**	.27**
8. Interne positive (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.30**	.33**	.21**	.26**	.26**	.20**	.27**	.31**	.18*
9. Interne positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.30**	.25**	.28**	.24**	.23**	.20**	.30**	.20**	.30**

** $p \leq .001$

* $p \leq .05$

Tableau XII

Intercorrélations de la dimension Stable positive et Globale positive pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	37	38	39	40	41	42	43	44	45
19. Stable positive (S1 à 24)	.55**	.44**	.53**	.53**	.40**	.50**	.47**	.36**	.41**
20. Stable positive (S1 à 12)	.45**	.43**	.35**	.44**	.40**	.36**	.37**	.37**	.26**
21. Stable positive (S13 à 24)	.53**	.35**	.58**	.51**	.32**	.54**	.46**	.28**	.47**
22. Stable positive (S1 à 24) (performance)	.49**	.37**	.50**	.52**	.37**	.52**	.37**	.27**	.35**
23. Stable positive (S1 à 12) (performance)	.39**	.36**	.34**	.41**	.39**	.33**	.29**	.23**	.26**
24. Stable positive (S13 à 24) (performance)	.48**	.29**	.53**	.50**	.26**	.57**	.36**	.24**	.35**
25. Stable positive (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.49**	.41**	.45**	.42**	.35**	.38**	.47**	.30**	.41**
26. Stable positive (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.36**	.40**	.26**	.32**	.28**	.27**	.34**	.40**	.18**
27. Stable positive (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.44**	.32**	.46**	.37**	.30**	.34**	.44**	.25**	.47**

** $p \leq .001$

* $p \leq .05$

Tableau XIII

Intercorrélations des dimensions Interne négative et Stable négative pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	28	29	30	31	32	33	34	35	36
10. Interne négative (S1 à 24)	.01	.01	.00	.04	.09	.00	.05	.09	.00
11. Interne négative (S1 à 12)	.05	.02	.07	.07	.04	.07	.02	.01	.05
12. Interne négative (S13 à 24)	.05	.04	.05	.00	.05	.05	.09	.12*	.04
13. Interne positive (S1 à 24) (performance)	.07	.05	.07	.03	.03	.02	.10	.05	.11
14. Interne négative (S1 à 12) (performance)	.10	.07	.10	.00	.03	.11	.00	.08	.06
15. Interne négative (S13 à 24) (performance)	.02	.02	.01	.04	.02	.08	.07	.01	.11
16. Interne négative (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.09	.08	.09	.03	.06	.02	.19**	.20**	.12*
17. Interne négative (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.04	.06	.01	.00	.01	.01	.21	.10	.00
18. Interne négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.10	.07	.09	.05	.08	.01	.21**	.19**	.15*

** $p \leq .001$

* $p \leq .05$

Tableau XIV

Intercorrélations des dimensions Interne négative et Globale négative pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	46	47	48	49	50	51	52	53	54
10. Interne négative (S1 à 24)	.04	-.01	.08	.03	-.01	.05	.06	-.01	.10
11. Interne négative (S1 à 12)	.00	-.00	.00	-.01	.02	-.04	.02	.02	.05
12. Interne négative (S13 à 24)	.07	-.01	.12*	.05	-.03	.11*	.08	.01	.11*
13. Interne positive (S1 à 24) (performance)	.01	-.03	.03	.02	-.02	.04	-.01	-.03	.01
14. Interne négative (S1 à 12) (performance)	.02	.02	.01	.01	.07	-.05	.02	.04	.06
15. Interne négative (S13 à 24) (performance)	-.01	-.06	.04	.01	-.11	.11*	.02	-.00	-.04
16. Interne négative (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.07	.01	.11*	.02	.01	.04	.11	.02	.16*
17. Interne négative (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.02	-.02	-.01	-.04	-.04	-.02	.01	.00	.01
18. Interne négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.11*	.04	.15*	.07	.05	.07	.14*	.02	.21**

** $p \leq .001$

* $p \leq .05$

Tableau XV

Intercorrélations de la dimension Stable négative et Globale négative pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	46	47	48	49	50	51	52	53	54
28. Stable négative (S1 à 24)	.47**	.37**	.48**	.41**	.34**	.36**	.46**	.29**	.49**
29. Stable négative (S1 à 12)	.30**	.29**	.26**	.27**	.31**	.17*	.28**	.19**	.29**
30. Stable négative (S13 à 24)	.50**	.34**	.54**	.43**	.29**	.43**	.49**	.30**	.53**
31. Stable positive (S1 à 24) (performance)	.42**	.34**	.41**	.40**	.31**	.36**	.37**	.28**	.37**
32. Stable négative (S1 à 12) (performance)	.27**	.27**	.22**	.25**	.28**	.16**	.24**	.18*	.24**
33. Stable négative (S13 à 24) (performance)	.41**	.30**	.44**	.40**	.24**	.42**	.36**	.27**	.35**
34. Stable négative (S1 à 24) (relations interpersonnelles)	.42**	.31**	.44**	.33**	.29**	.27**	.44**	.24**	.50**
35. Stable négative (S1 à 12) (relations interpersonnelles)	.23**	.21**	.20**	.20**	.21**	.12*	.22**	.14*	.23**
36. Stable négative (S13 à 24) (relations interpersonnelles)	.46**	.30**	.51**	.35**	.27**	.32**	.49**	.25**	.59**

** $p \leq .001$

* $p \leq .05$

Tableau XVI Intercorrélations de la dimension Combiné des positifs et Interne positive, Stable positive et Globale positive pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	Combiné des positifs et Interne positive									Combiné des positifs et Stable positive									Combiné des positifs et Globale positive								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	19	20	21	22	23	24	25	26	27	37	38	39	40	41	42	43	44	45
54. Combiné des positifs (S1 à 24)	.74**	.65**	.66**	.64**	.53**	.74**	.63**	.52**	.56**	.83**	.73**	.77**	.74**	.62**	.68**	.76**	.55**	.67**	.83**	.72**	.75**	.78**	.63**	.70**	.73**	.80**	.81**
56. Combiné des positifs (S1 à 12)	.69**	.70**	.60**	.58**	.63**	.57**	.61**	.62**	.60**	.72**	.70**	.73**	.63**	.66**	.63**	.67**	.63**	.60**	.73**	.81**	.73**	.69**	.73**	.69**	.66**	.68**	.72**
57. Combiné des positifs (S13 à 24)	.66**	.46**	.71**	.58**	.46**	.58**	.47**	.35**	.39**	.77**	.53**	.65**	.70**	.48**	.54**	.70**	.41**	.74**	.77**	.52**	.63**	.72**	.47**	.73**	.57**	.61**	.66**
58. Confiance (S1 à 24)	.68**	.62**	.62**	.61**	.56**	.53**	.61**	.55**	.57**	.66**	.53**	.62**	.58**	.63**	.53**	.70**	.59**	.56**	.62**	.55**	.63**	.66**	.70**	.57**	.60**	.66**	.58**
59. Confiance (S1 à 12)	.63**	.67**	.53**	.59**	.61**	.55**	.56**	.58**	.63**	.58**	.62**	.53**	.65**	.70**	.61**	.69**	.70**	.63**	.62**	.68**	.58**	.54**	.56**	.54**	.59**	.58**	.63**
60. Confiance (S13 à 24)	.62**	.50**	.62**	.56**	.50**	.44**	.56**	.50**	.50**	.70**	.53**	.66**	.53**	.50**	.37**	.69**	.60**	.52**	.63**	.54**	.61**	.65**	.63**	.62**	.71**	.68**	.55**
61. CPUN (S1 à 24)	.61**	.50**	.50**	.51**	.46**	.49**	.51**	.47**	.45**	.58**	.56**	.48**	.48**	.47**	.54**	.57**	.50**	.48**	.60**	.45**	.57**	.60**	.66**	.52**	.59**	.53**	.51**
62. CPUN (S1 à 12)	.54**	.61**	.55**	.47**	.56**	.47**	.51**	.50**	.49**	.52**	.56**	.57**	.44**	.46**	.39**	.53**	.52**	.55**	.63**	.53**	.57**	.61**	.68**	.53**	.56**	.40**	.52**
63. CPUN (S13 à 24)	.56**	.44**	.54**	.47**	.46**	.47**	.51**	.46**	.48**	.51**	.47**	.50**	.44**	.47**	.46**	.52**	.46**	.47**	.56**	.46**	.56**	.57**	.53**	.57**	.53**	.59**	.55**

** $p \leq .001$
* $p \leq .05$

Tableau XVII Intercorrélations de la dimension Combiné des négatifs et Interne négative, Stable négative et Globale négative pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	Combiné des négatifs et Interne négative									Combiné des négatifs et Stable négative									Combiné des négatifs et Globale négative								
	10	11	12	13	14	15	16	17	18	28	29	30	31	32	33	34	35	36	46	47	48	49	50	51	52	53	54
64. Combiné des négatifs (S1 à 24)	.61**	.27**	.58**	.29**	.21**	.26**	.50**	.19**	.15**	.74**	.58**	.70**	.64**	.46**	.60**	.67**	.49**	.62**	.66**	.70**	.69**	.76**	.51**	.65**	.79**	.68**	.75**
65. Combiné des négatifs (S1 à 12)	.53**	.43**	.12*	.25**	.33**	.07	.27**	.32**	.12*	.62**	.67**	.41**	.50**	.50**	.35**	.53**	.52**	.50**	.72**	.75**	.52**	.64**	.70**	.40**	.68**	.62**	.52**
66. Combiné des négatifs (S13 à 24)	.58**	.50	.50**	.24**	.07	.12**	.17**	.04	.45**	.63**	.50**	.70**	.50**	.25**	.65**	.62**	.35**	.67**	.75**	.52**	.64**	.68**	.41**	.53**	.71**	.65**	.77**
67. Désespoir (S1 à 24)	.05*	.02*	.07*	.03	.04	.01	.09	.01	.12*	.81**	.61**	.78**	.72**	.52**	.65**	.73**	.50**	.65**	.86**	.78**	.85**	.82**	.67**	.73**	.84**	.67**	.78**
68. Désespoir (S1 à 12)	.03*	.05*	.01*	.05	.02	.05	.05	.02	.04	.71**	.74**	.63**	.66**	.64**	.61**	.60**	.50**	.52**	.78**	.65**	.70**	.72**	.76**	.61**	.73**	.70**	.70**
69. Désespoir (S13 à 24)	.05	.03	.11	.02	.05	.02	.11*	.00	.14*	.74**	.60**	.84**	.65**	.31**	.72**	.67**	.34**	.75**	.81**	.73**	.80**	.75**	.67**	.79**	.78**	.73**	.85**
70. CPUN (S1 à 24)	.12*	.09	.11*	.03	.09	.05	.13*	.13*	.13*	.57**	.49**	.49**	.53**	.43**	.42**	.40**	.30**	.43**	.49**	.45**	.46**	.42**	.37**	.35**	.49**	.43**	.46**
71. CPUN (S1 à 12)	.09	.19**	.04	.03	.08	.04	.11*	.25**	.03	.50**	.53**	.35**	.49**	.48**	.31**	.38**	.35**	.29**	.44**	.48**	.32**	.39**	.43**	.25**	.42**	.42**	.32**
72. CPUN (S13 à 24)	.13*	.03	.20**	.02	.09	.12*	.16**	.01	.20**	.52**	.30**	.52**	.45**	.29**	.46**	.40**	.30**	.47**	.46**	.31**	.46**	.51**	.36**	.38**	.45**	.37**	.47**

** $p \leq .001$
* $p \leq .05$

Tableau XVIII

Intercorrélations des dimensions Combinés des positifs, Confiance et CPCN pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	55	56	57	58	59	60	61	62	63
55. Combiné des positifs (S1 à 24)									
56. Combiné des positifs (S1 à 12)	.89**								
57. Combiné des positifs (S13 à 24)	.92**	.63**							
58. Confiance (S1 à 24)	.94**	.83**	.88**						
59. Confiance (S1 à 12)	.84**	.93**	.61**	.88**					
60. Confiance (S13 à 24)	.86**	.59**	.94**	.92**	.63**				
61. CPCN (S1 à 24)	.68**	.67**	.56**	.58**	.54**	.47**			
62. CPCN (S1 à 12)	.61**	.73**	.41**	.54**	.66**	.35**	.89**		
63. CPCN (S13 à 24)	.60**	.49**	.59**	.51**	.42**	.50**	.90**	.61**	

** $p \leq .001$

Tableau XIX

Intercorrélations des dimensions Combinés des négatifs, Désespoir et CPCN pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	61	62	63	64	65	66	67	68	69
61. CPCN (S1 à 24)									
62. CPCN (S1 à 12)	.89**								
63. CPCN (S13 à 24)	.90**	.61**							
64. Combiné des négatifs (S1 à 24)	-.60**	-.51**	-.55**						
65. Combiné des négatifs (S1 à 12)	-.56**	-.65**	-.35**	.84**					
66. Combiné des négatifs (S13 à 24)	-.50**	-.31**	-.59**	-.90**	-.52**				
67. Désespoir (S1 à 24)	.61**	.54**	.55**	-.92**	-.78**	-.81**			
68. Désespoir (S1 à 12)	.58**	.63**	.41**	-.80**	-.90**	-.54**	.87**		
69. Désespoir (S13 à 24)	.53**	.38**	.56**	-.86**	-.54**	-.91**	-.92**	.61**	

** $p \leq .001$

Tableau XX

Intercorrélations des dimensions Combinés des positifs et négatifs avec Confiance, Désespoir et CPCN pour l'ensemble des 24 situations (N fluctue entre 314 et 317)

Dimensions	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
55. Combiné des positifs (S1 à 24)															
56. Combiné des positifs (S1 à 12)	.89**														
57. Combiné des positifs (S13 à 24)	.92**	.63**													
58. Confiance (S1 à 24)	.94**	.83**	.88**												
59. Confiance (S1 à 12)	.84**	.93**	.61**	.88**											
60. Confiance (S13 à 24)	.86**	.59**	.94**	.92**	.63**										
61. CPCN (S1 à 24)	.68**	.67**	.56**	.58**	.59**	.47**									
62. CPCN (S1 à 12)	.61**	.73**	.41**	.54**	.64**	.33**	.89**								
63. CPCN (S13 à 24)	.60**	.49**	.59**	.51**	.42**	.50**	.90**	.61**							
64. Combiné des négatifs (S1 à 24)	-.18*	-.06	-.25*	-.25*	-.18*	-.30*	-.60**	-.53**	-.55**						
65. Combiné des négatifs (S1 à 12)	-.09*	-.05	-.10	-.13*	-.09	-.13*	-.56**	-.65**	-.35**	-.84**					
66. Combiné des négatifs (S13 à 24)	-.21*	-.06	-.31*	-.28*	-.13	-.36*	-.50**	-.31**	-.59**	-.90**	-.52**				
67. Désespoir (S1 à 24)	.10	.01	.18*	.22*	.11	.28*	.61**	.54**	.55**	.92**	.78**	.83**			
68. Désespoir (S1 à 12)	.02	-.01	.05	.12*	.09	.12*	.58**	.63**	.41**	.80**	.90**	.54**	.87**		
69. Désespoir (S13 à 24)	.14*	.01	.25*	.27*	.10	.36*	.51**	.38**	.56**	.86**	.54**	.91**	.92**	.61**	

** p .001

** p .05

Tableau XX1 Dispersion des sujets aux items du QACSS(1990)

	Champ et types des situations	Dispersion des sujets aux items du QACSS(1990)		
		Interne	Stable	Globale
S3	Performance (+)	316	316	315
S10	Performance (+)	311	309	308
S12	Performance (+)	314	312	313
S16[2]	Performance (+)	*311*	*311*	*311*
S19	Performance (+)	*312*	*313*	*313*
S23	Performance (+)	*312*	*312*	*312*
S1	Relations interpersonnelles (+)	314	313	313
S6	Relations interpersonnelles (+)	315	315	315
S9	Relations interpersonnelles (+)	312	312	312
S14	*Relations interpersonnelles (+)*	*310*	*311*	*312*
S17	*Relations interpersonnelles (+)*	*310*	*309*	*308*
S20	*Relations interpersonnelles (+)*	*311*	*312*	*312*
S2	Performance (-)	315	314	313
S5	Performance (-)	315	316	315
S8	Performance (-)	316	316	316
S13	*Performance (-)*	*312*	*310*	*311*
S18	*Performance (-)*	*311*	*312*	*312*
S21	*Performance (-)*	*312*	*312*	*312*
S4	Relations interpersonnelles(-)	313	313	314
S7	Relations interpersonnelles(-)	307	307	308
S11	Relations interpersonnelles(-)	311	309	310
S15	*Relations interpersonnelles(-)*	*308*	*307*	*307*
S22	*Relations interpersonnelles(-)*	*312*	*311*	*310*
S24	*Relations interpersonnelles(-)*	*312*	*312*	*312*

ANNEXE ONZE

TABLEAU DE COEFFICIENTS DE CONSISTANCE INTERNE (ALPHA DE CRONBACH)

Tableau des coefficients alpha pour l'ensemble du test QACSS(1990)

Dimensions	Coefficient alpha	Dimensions	Coefficient alpha
Interne positive(1-24)	73	Interne négative(1-24)	48
Interne positive(1-12)	54	Interne négative(1-12)	25
Interne positive(13-24)	60	Interne négative(13-24)	47
Interne positive(performance)	67	Interne négative(performance)	52
Interne positive(relations interpersonnelles)	49	Interne négative(relations interpersonnelles)	21
Stable positive(1-24)	79	Stable négative(1-24)	71
Stable positive(1-12)	64	Stable négative(1-12)	49
Stable positive(13-24)	70	Stable négative(13-24)	71
Stable positive(performance)	74	Stable négative(performance)	57
Stable positive(relations interpersonnelles)	55	Stable négative(relations interpersonnelles)	56
Globale positive(1-24)	80	Globale négative(1-24)	83
Globale positive(1-12)	63	Globale négative(1-12)	66
Globale positive(13-24)	74	Globale négative(13-24)	78
Globale positive(performance)	72	Globale négative(performance)	69
Globale positive(relations interpersonnelles)	60	Globale négative(relations interpersonnelles)	72
Combinaison des positifs(1-24)	87	Combinaison des négatifs(1-24)	78
Combinaison des positifs(1-12)	77	Combinaison des négatifs(1-12)	56
Combinaison des positifs(13-24)	82	Combinaison des négatifs(13-24)	76

RÉFÉRENCES

ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P., TEASDALE, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal Psychology*, no. 87, 49-74.

AMES, R., AMES, C. (1989). Research on Motivation. Toronto, Academic Press.

ANDERSON, C.A. (1983). The causal structure of situations: The generation of plausible causal attributions as a function of type of event situations. *Journal of Experimental Social Psychology* . 19, 185-203. *In* WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

ANDREW, G.R., DEBUS, R.L. (1978). Persistence and causal perceptions of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal od Educational Psychology*, 70, 154-166.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE. (1984). L'étudiant de Cégep. *Actes du troisième colloque annuel de l'APCQ*, tenu au mois de juin 1983. CADRE, DGEC.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE. (1985). Apprendre au Cégep. *Actes du troisième colloque annuel de l'APCQ*, tenu au mois de juin 1983. CADRE, DGEC.

BARBEAU, D. (1990). Protocoles d'entrevues non publiés ayant servi à la réalisation du vidéo: J'apprends, je réussis, j'échoue. Producteur Collège de Bois-de-Boulogne.

BARBEAU, D. (1990). Analyse de six protocoles. Document non publié.

BAR-TAL, D., GOLDBERG, M., KNAANI, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender: A phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology* 54, 51-61. *In* WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

BEAULAC, M., ROBITAILLE, J. (1976). Analyse des taux de réussite, d'échec et d'abandon de cours au cégep du Vieux-Montréal, l'automne 1968 à l'hiver 1975. Montréal, Cégep du Vieux-Montréal.

BERNIER, J.-J. (1985). Théorie des tests Principes et techniques de base. Chicoutimi, Gaétan Morin.

BIGRAS, P., BRIAND, J.-M., CHOUINARD, J., DÉSILETS, J., DUBÉ, L. (1987). Système de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Rimouski, cégep de Rimouski. *In* (1988). La réussite, les échecs et les abandons au collégial. *Rapport annuel*. Gouvernement du Québec.

BLOUIN, Y. (1989). L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation. Propositions pour les années 1990. Actes du colloque. Collège de Sherbrooke & Collège de Bois-de-Boulogne.

BLOUIN, Y. (1988). Réussir en sciences. Rapport de recherche. Cégep F.-X. Garneau. Québec.

BLOUIN, Y. (1985). La réussite en mathématiques au collégial: le talent n'explique pas tout. Rapport de recherche. Cégep F.-X. Garneau. Québec.

BOUFFARD, L. (1985). L'approche attributionnelle de la motivation et ses applications. *Revue Québecoise de Psychologie*, Vol. 6,2.

BURGER, J.M., COOPER, H. M., GOOD, T.L. (1982). Teachers attributions of student performance: Effects of outcome. *Personnality and Social Psychology Bulletin* 4, 685-690. *In* WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES. (1985). L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage. Rapport du comité (version abrégée). Fédération des Cégeps. Montréal.

CONSEIL DES COLLÈGES (1988). La réussite, les échecs et les abandons au collégial. *Rapport annuel*. Gouvernement du Québec.

COOPER, H. M., BURGER, J.M. (1980). How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. *American educational Research Journal*. 17, 95-109. *In* WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

CRITTENDED, K. S., WILEY, M., (1980). Causal attributions and behavioral response to failure. *Social Psychology Quartely*, 43, 353-358.

DWECK, C. S. (1975) The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personnality and Social Psychology*, 31, 674-685.

DÉSY, J. (1987). L'aide aux étudiants sous-préparés: Le rôle des professeurs dans un Centre d'apprentissage. Rapport de recherche. Cégep de Sainte-Foy.

ELIG, T., W.FRIEZE, I. H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personnality and Social Psychology*, 37, 621-634. *In* WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

FALARDEAU, I., LAROSE, S., ROY, R. (1987). Intégration aux études collégiales: Analyse de facteurs liés au rendement scolaire. Ste-Foy, Cégep de Ste-Foy.

FONTAINE, C. (1974). social comparison and some determinants of expected personal control and expected performance in a novel task situation. *Journal of Personnality and Social Psychology*, 29, 487-496. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

FORGET, F. (1989). Augmenter le taux de réussite au collégial, comment? *Cégeppropos*, 19, 2, 11-12.

FRÉCHETTE, L. (1987). Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic. Montréal, cégep Ahuntsic.

FRIEZE, I. H. (1973). Studies of information processing and the attributional process in achievment-related contexts. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los-Angele.. *In* WEINER, B., NIERENBERG, R. GOLDSTEIN, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personnality*, 44, 52-68.

FRIEZE, I. H. (1976). Causal attributions and informmation seeking to explain success and failure. *Journal of Research in Personnality*. 10, 293-305. *In* WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

FRIEZE, I. H., SNYDER, H. N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings.. *Journal of Educational Personnality*. 72, 186-196. *In* WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

GATES, A. G., CREAMER, D.G. (1984). Two years College attrition: do Student or Institutional Characteristics Contribute Most? *Community/Junior College Quarterly*, 8, 39-51. *In* LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial, document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.

GOLIN, S., SWEENEY, P.D., SHAEFFER, D.E. (1981). The causality of causal attributions in depression: A cross-lagged panel correlational analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 14-22. *Tiré de* PETERSON, C., SEMMEL, A., von BAEYER, C., ABRAMSON, L., METALSKY, G.I., SELIGMAN, M.E.P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy ans Research*, vol.6, 3, 287-299.

HEIDER, F. (1958). The Psychology of Interpersonnal Relations. New York: Wiley. *Tiré de* Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E.E. et Hilgard,E.R. (1987). Introduction à la psychologie. Montréal: Études vivantes

HEILMAN, M.E., GUZZO, R.A. (1978). The perceived causes of work success as a mediator of sex discrimination on organizations *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 346-357. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

HELLER, B.R. (1982). Persisters and Nonpersisters: Critical Characteristics Affecting Retention Among Cuny City University of New York Community College Career Program Students. New York, City University of New York, 90 pages. *In* LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial, document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.

HENERSON, M.E., MORRIS, L.L., FITZ-GIBBON, C.T. (1987). Developing your own measures: attitude rating scales. in How to Measures attitudes. Sage publication: Beverley Hill. p.132-158.

HIROTO, D.S., SELIGMAN, M.E.P. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 311-327. *Tiré de* PETERSON, C., SEMMEL, A., von BAEYER, C., ABRAMSON, L., METALSKY, G.I., SELIGMAN, M.E.P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy ans Research*, vol.6, 3, 287-299.

INAGI, T. (1977). Causal ascription and expectancy of success. *Japonese Psychological research* 19, 23-30. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

KELLEY, H. H. , MICHELA, J.L. (1980).Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.

KOVENKLIOGLU, G., GREENHAUS, J.H. (1978). Causal attributions, expectations and task performance. *Journal of Applied psychology*, 63, 698-705. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial, document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.

MARINACCIO, J. (1985). Attrition at Community Colleges. New Jersey, Princeton University, 11 pages. *In* LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial, document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.

McMAHAN, I.D. (1973). relationships between causal attributions and expectancy of success. *Journal of Personnality ans Social Psychology* 28, 108-115. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

METALSKY, G. ET ABRAMSON, L. (1980). Attributional Styles. *in* KENDALL, P., HOLLON, S. Assessment Strategies for Cognitive-Behavioral Interentions. Academic Press.

MEYER, J.P. (1980). Causal attributions for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation, and consequences. *Journal of Personnality ans Social Psychology* 38, 704-715. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

MEYER, J.P., KOELBL, S.L.M. (1982). Dimensionality of students" causal attribution for test performance. *Personnality ans Social Psychology Bulletin* 8, 31-36. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

MEYER, W.U. (1973). Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erflod und Misserfolg (Achievment motivation and causal attributions for success and failure). Stuttgart: Ernst Klett. *In* WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

MICHELA, J.L., PEPLAU, L.A., WEEKS, D.G. (1982). Perceived dimensions of attributions for loneliness.. *Journal of Personnality ans Social Psychology* 43, 929-936. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

MORRISSETTE, D., GINGRAS, M. (1989). Enseigner des attitudes: planifier, intervenir, évaluer. De Boeck Wesmael, Bruxelles.

NEALE, J.M., FRIEND, R.M. (1972). Attributional determinants of rections to performance in academic situations. *Perceptual and Motor Skills*, 34, 35-40. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

PANCER, S.M., EISER, J.R. (1977). Expectations, aspirations and evaluations as influenced by anothers' attribution for success and failure *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, 252-264. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

PASSER, M.W. (1977). Perceving the causes of success and failurerevisited: A multidimensional scaling approach,. Thèse de doctorat non publiée, Université de Californie, Los Angeles. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

PASSER, M.W., KELLEY, H.H., MICHELA, J.L. (1978). Multidimensional scaling of the causes for negative interpersonal behavior,. *Journal of Personnality ans Social Psychology* 36, 951-962. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

PETERSON, C., SCHWARTZ, S.M., SELIGMAN, M.E.P. (1981). Self-blame and depressive symptoms *Journal of Personnality ans Social Psychology* 41, 253-259. *Tiré de* PETERSON, C., SEMMEL, A., von BAEYER, C., ABRAMSON, L., METALSKY, G.I., SELIGMAN, M.E.P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy ans Research*, vol.6, 3, 287-299.

PETERSON, C., SELIGMAN, M.E.P. (1984). Causal Explanations as risk Factor for Depression: Theory and Evidence. *Psychological Review*, vol.91, 3, 347-374.

PETERSON, C., SEMMEL, A., von BAEYER, C., ABRAMSON, L., METALSKY, G.I., SELIGMAN, M.E.P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy ans Research*, vol.6, 3, 287-299.

PETERSON, C., VILLANOVA, P. (1988). An expanded Attributional Style Questionnaire. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 87-89.

PROVENCHER, R. (1989). L'aide à l'apprentissage, un pas de plus vers l'action. Actes du colloque. Collège de Sherbrooke & Collège de Bois-de-Boulogne.

RADCLIFFE,S.K, NOVAK, V.E. (1985). Highlights: Follow-up of 1982 Entrants, Research Report Number 42. Columbia, Howard Community College. 61 pages. *In* LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial, document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.

ROMANO, G. (1989). La complexité attributionnelle, Aspects théoriques, instrument de mesure et études exploratoires. Rapport de recherche. Cégep F.-X. Garneau. Québec.

RONIS, D.L., HANSEN, R.D., O'LEARY, V.B. (1983). understanding the meaning of achievement attributions: A Test of derived locus and stability scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 702-711. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

ROUECHE, J. E. , MINK, O.G. (1976).Helping the Unmotivated Student: toward Personhood Development. Community College Review, 3,4, 40-56.

ROULEAU, D. (1985). Étude du phénomène d'échecs et d'abandons en chimie générale. *Rapport d'enquête*. CEGEP de Lévis-Lauzon.

ROSENBAUM, R.M. (1972. A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. Thèse de doctorat non publiée, Université de Californie, Los Angeles. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

ROSS, L. (1977). The intuitivepsychologist and his shortcoming: Distorsion in the attribution process. *Tiré de* ATKINSON, R. L, ATKINSON, R. C., SMITH, E.E. ET HILGARD,E.R. (1987). Introduction à la psychologie. Montréal: Études vivantes.

SELIGMAN, M.E.P., ABRAMSON, L.Y., SEMMEL, A., VON BAEYER, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247. *Tiré de* PETERSON, C., SEMMEL, A., von BAEYER, C., ABRAMSON, L., METALSKY, G.I., SELIGMAN, M.E.P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy ans Research*, vol.6, 3, 287-299.

SELIGMAN, M. (1984). Attributionnal Style Questionnaire. Manuscrit non publié, Université de Pensylvanie, Philadelphie.

SIMONEAU, A., SABOURIN, S., WRIGHT, J. (1989). Attribution. Texte non publié. Université de Montréal, als de SABOURIN, S.

STERN, P. (1983). A multimethod analysis of student perceptions of causal dimensions,. Thèse de doctorat non publiée, Université de Californie, Los Angeles. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

TERRILL, R. (1988). L'abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs. S.R.A.M.

TURCOTTE, A., FOURNIER, G., GIGNAC, J., GOERLACH, L. (1985). L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentrissage. Fédération des cégeps. Montréal.

VALLE, V.A. (1974). Attributions of stability as a mediator in the changing of expectations,. Thèse de doctorat non publiée, Université de Californie, Los Angeles. *Tiré de* WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

VALLERAND, R.J., & BOUFFARD, L. (1985). Concepts et théories en attribution. *Revue Québecoise de Psychologie*, Vol. 6,2, 45-65.

VALLERAND, R.J., & BOUFFARD, L. (1985). Introduction à la série d'articles sur la perspective attributionnelle. *Revue Québecoise de Psychologie*, Vol. 6,2, 42-44.

VIAU, R. (1990). Texte non publié portant sur la motivation.

VIAU, R. (1989). Schéma Enseignement correctif. Notes de cours non publiées.

VIGNEAULT, M., ST-LOUIS, S. (1987). "Que s'est-il passé?" Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits. Laval, cégep Montmorency.

WEINER, B. (1974). Achievment motivation and attribution theory. Morristown New Jersey. General Learning Press *Tiré de* PETERSON, C., SEMMEL, A., von BAEYER, C., ABRAMSON, L., METALSKY, G.I., SELIGMAN, M.E.P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy ans Research*, vol.6, 3, 287-299.

WEINER, B., NIERENBERG, R. GOLDSTEIN, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personnality*, 44, 52-68.

WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroon experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1, 3-25.

WEINER, B., RUSSELL, D., LERMAN, D. (1979). The Cognition-Emotion Process in Achievment-Related Contexts. *Journal of Personnality and Social Psychology*, 37, 7, 1211-1220.

WEINER, B. (1980a). May I Borrow Your Class Notes? An Attributional Analysis of Judgements of Help Giving in an Achievement-Related Context. *Journal of Educational Psychology*, 72, 5, 676-681.

WEINER, B. (1980b). The Role of Affect in Rational (Attributional) Approaches to Human Motivation. *Educational Researcher*, July-August, 4-11.

WEINER, B. (1980c). A Cognitive (Attribution)- Emotion-Action Model of Motivated Behavior: An Analysis of Judgments of Help-Giving. *Journal of Personnality and Social Psychology*, 39,2, 186-200.

WEINER, B. (1984a). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. *In* R. Ames & C. Ames (Eds), *Student motivation* (vol.1). New York: Academic Press.

WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

WEINER, B. (1985b). "Spontaneous" Causal Thinking. *Psychological Bulletin*.. 97, 1, 74-84.

WILSON, V.L., PALMER, D.J. (1983). Latent partition analysis of attributions for actual achievment. *American Educational Research Journal*, 20, 581-589. *In* WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.

WIMER, S. ,KELLEY, H.H. (1982). An Investigation of the Dimensions of Causal Attribution. *Journal of Personnality and Social Psychology*. 43, 6, 1142-1162.